PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 12 20 CZERWCA 1931 ROK X

EGZAMIN PRAKTYCZNY.

Żadnemu egzaminowi a więc i praktycznemu nie można odmówić pewnej celowości. Kwestja egzaminu jest problemem, a jak każdy problem, tak i ten ma swe dobre i złe strony. Chodzi tylko o to, z jakiej strony zagadnienie problemu rozpatrujemy.

Najłatwiej dojdziemy do porozumienia, gdy egzamin, zwany praktyczny, analizować się będzie od strony praktycznej i teoretycznej. Ci wszyscy, którzy szukają w egzaminie jedynie praktyczności, są w błędzie. Z praktyką zawsze idzie w parze teorja. Byłoby błędem, gdyby chciano np. ściśle zdefinjować pracę fizyczną i umysłową. W każdej pracy fizycznej są elementy pracy duchowej, a w duchowej fizyczne. Tu definicja możliwa tylko z zaznaczeniem przewagi jednej lub drugiej. Tak samo rzecz się ma z egzaminem praktycznym. Zapewne chodzić nam powinno, by teorja nie przećmiewała praktyki. Postawienie zagadnienia jedynie na gruncie praktyczności nie zadowoli nauczyciela, który nie chce — i słusznie — stawać się „praktycznym rzemieślnikiem".

Fakt egzaminu budzi, rzecz naturalna, troskę, w jaki sposób ma się nauczyciel przygotować do egzaminu. Każda forma przygotowania się do egzaminu ma znów dobre i złe strony — zależy to w największej części od tego, który się do egzaminu przygotowuje. Recepty uniwersalnej niema.

Podniesiono np. głosy krytyki przeciwko urządzanym przez Ministerstwo kursom wakacyjnym, na których omawiało się z natury rzeczy jedynie fragmenty egzaminu praktycznego. Zarzucano tym kursom, że na nich niema dzieci, na którychby można było oprzeć „praktyczność". Tymczasem na brak dzieci w czasie feryj skarżyć się nie można. Widziałem w czasie wakacyj w roku 1929 kursy pedagogiczne w Toruniu, a w roku 1930 w Ostrogu nad Horyniem, na których zorganizowano parę kompletów dzieci i praktycznie pokazano, jak należy urządzać wycieczki szkolne, co na nich omawiać z dziećmi, jak utrwalać spostrzeżenia, porobione na wycieczkach. A ile zebrano materjału

dyskusyjnego dla uczestników kursu! Napewno wystarczyłoby na omawianie przez rok cały. Zapewne i na innych kursach gromadzą organizatorzy kursów dzieci dla dobra samego kursu. Kursy z fragmentami egzaminu praktycznego, urządzane przez władze szkolne, należą już do przeszłości. W tym roku ich nie będzie, — zapewne głosy krytyków dopięły swego. Czy dla dobra nauczyciela — zobaczymy. Zdaniem mojem, rezultaty kursów wakacyjnych, aczkolwiek fragmentaryczne, mają doniosłe znaczenie. Stwarzają bowiem odpowiednią atmosferę, odpowiedni nastrój, ośmielają uczestników do brania udziału w dyskusjach, prostują mylne pojęcia a nadewszystko budzą zaufanie do własnej pracy i są bodźcem do dalszych wysiłków. Gdyby spisywać ciekawe uwagi samych nauczycieli, podawanych na kursach w czasie dyskusyj, możnaby stworzyć wartościowe tomy.

To samo muszę powiedzieć o kursach, organizowanych przez zrzeszenia nauczycielskie — że stoją na wysokim poziomie.

Winy i naprawdę winy za to, że egzaminy praktyczne budzą nieraz grozę u nauczycieli zdających, a zawsze prawie niesmak po egzaminie, szukać należy u samych egzaminatorów. Większość ich nie wie, jak ma egzaminować: na co większą, a na co mniejszą zwrócić uwagę, co jest istotne, a co mniej ważne. Egzaminatorowie chodzą poomacku, szukają czegoś — i dla nich byłyby kursy przynajmniej wakacyjne bardzo a bardzo pożądane. Nie braknie w czasie egzaminów komicznych sytuacyj, wywołanych dwuznacznością zapytań egzaminatora. A już niemal do reguły należą pytania z kilku dodatkowemi pytaniami, zmierzającemi do tego, aby egzaminowany koniecznie trafił w to, o co chodzi pytającemu... Przytoczę dla przykładu parę pytań: Jak wielką ma być ławka szkolna? Porównać Ziemnowicza z Rowidem! Gdzie pan będzie szukać ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu szkół? (Odpowiedź była zła, gdyż kandydat powiedział, że w Dzienniku Urzędowym Min. W. R. i O. P.). Wylicz mi Pani wszystkie pisma pedagogiczne!

Nie można się dziwić, że rezultaty egzaminów są niejednokrotnie tak fatalne. Egzaminator kombinuje przed egzaminami pytania i odpowiedzi; staje się twierdzą, którą każe biednym nauczycielom zdobywać. Rezultaty egzaminów byłyby te same, gdyby role odwrócono.

Zmorą nauczyciela przy egzaminie praktycznym stają się dziś nowinki z dziedziny praktyki pedagogicznej i metody stosowania „najnowszych zdobyczy wiedzy na tem polu". Tu musi nauczyciel operować różnemi nazwiskami pedagogów obcych i własnych, i im więcej ich wyliczy, tem bardziej zdumiewa egzaminatora. Gdyby przynajmniej prowadził lekcję, tak jak zwykle w klasie przeprowadza, i gdyby mu pozwolono wykazać, jakie rezultaty swoją metodą w danym czasie i danem środowisku osiąga, toby nauczyciela utwierdzono w przekonaniu, że każda metoda jest dobra, o ile do celu prowadzi drogą najkrótszą i nie przeciąża młodzieży. Każe się nauczycielowi widzieć same złe strony w szkole tradycyjnej, każe mu się usamodzielnić pracę ucznia, wytworzyć atmosferę postawy czynnej. Biedny nauczyciel, mający 80 a nieraz i więcej uczniów, chciałby pójść drogą pani Parkhurst i metodą laboratoryjną pracować, a tu niema odpowiedniej izby lekcyjnej, ani bibljoteki, ani pomocy naukowych. Z konieczności idzie nauczyciel na kompromis i stwarza twór pośredni między szkołą tradycyjną a nową i przy egzaminie się obcina.

Mam w pamięci zawsze aktualny wierszyk o pedagogach nowych, których prace porównane z pracami pedagogów tradycyjnych i pod względem naukowym i wychowawczym są daleko wtyle. Wierszyk ten brzmi:

„Dawniej mąż rękę do ucznia wyciągał, a uszeń się wspinał, wyżyny osiągał;
Dziś „kuca" do dzieci-laleczek, pedagogiczny człowieczek!"...

Niemal wszyscy, piszący o egzaminie praktycznym, podają swe nieomylne rady i wskazówki. Chwalą jedne, ganią drugie. Ostatnio np. zganiono k u r s y k o r e s p o n d e n c y j n e i podano, że są one zupełnie bez wartości. Na terenie Polski jest jeden jedyny Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny w Warszawie, który zorganizował u siebie między innemi kursami i kurs egzaminu praktycznego. Organizację tego kursu ukończono dopiero w połowie kwietnia, a już w parę dni okazują się głosy ujemne. Są to te same głosy zapewne, które przekonały władze szkolne, że nie należy pomagać nauczycielom na kursach wakacyjnych, bo one chybiają celu. Nie można było jeszcze przejrzeć kursu korespondencyjnego, a już wydało się o nim wyrok. Czyby nie było lepiej po zapoznaniu się z organizacją pracy na kursach, choćby korespondencyjnych, podzielić się swemi wrażeniami dodatniemi

i ujemnemi i doprowadzić do ulepszenia? Ale u nas już zwyczajowo potępia się, zanim się pozna.

Nakoniec jeszcze raz podkreślam i proszę: zostawmy nauczycieli w spokoju, pozwólmy się im uczyć, jak chcą i jak umieją, a szkolmy możliwie szybko egzaminatorów. Przecież i oni mogą się czegoć nauczyć!

Warszawa. Dr. Stanisław Tynelski.

W SPRAWIE EGZAMINU PRAKTYCZNEGO.

Zabieram głos w tej sprawie, ponieważ nie tak dawno, jak zdawałam go, a pomimo, że zdałam z pomyślnym wynikiem, nie miałam zadowolenia.

Jak do tego egzaminu przygotowywałam się i jak go sobie wyobrażam? Mam na myśli egzamin we własnej szkole, bo nie mogę zrozumieć, by mógł być egzamin praktyczny w szkole obcej.

Przygotowania do lekcji z pierwszego i drugiego roku pracy są małowartościowe. Dopiero w następnych latach oprócz tego, że pisałam: temat, cel, tok lekcji, notowałam różne uwagi, spostrzeżenia, charakterystyczne pytania dzieci (np. „Jakim językiem Pan Bóg będzie przemawiał na sądzie ostatecznym?“) i wypowiadania się dzieci (np. kiedy rozpoczęłam w klasie trzeciej pogadanki z historji z czasów porozbiorowych, dziecko ze smutkiem powiedziało mi: „Proszę pani, teraz taka smutna historja; my chcemy, żeby Polacy zawsze zwyciężali.“). Notowałam mylne pojęcia dzieci o jakiejś rzeczy, by kiedyś, przy sposobności, niebacznie wyjaśnić. Czasem zauważyłam, że dzieci czegoś dobrze nie opanowały, zaznaczyłam to sobie, by powrócić do tego i pogłębić. Nieraz, idąc ulicą, słyszałam rozmowy rodziców np. „Za ruskich czasów było lepiej.“ I to utrwaliłam sobie na papierze, by przy okazji podkreślić dzieciom podstępną politykę naszych zaborców. W zeszycie do geografji zapisałam: W klasie piątej najpierw omówić stosunek ziemi do słońca, a potem krajobrazy — życie na ziemi, które z powyższego wypływa. W następnym roku szkolnym przy układaniu rozkładu materjału nie trzymałam się ściśle programu, ale postępowałam według własnego doświadczenia. Obecnie uczę w dwuklasowej szkole, więc na początku zeszytu do przygotowań z geografji zapisałam: jak ułożyłam rozkład materjału naukowego, na co specjalnie zwracać będę uwagę w ciągu roku szkolnego, np. w klasie czwartej „Polska jako państwo handlowe w przyszłości“, ponieważ niewszystkie dzieci będą uczęszczać do siódmego oddziału. Dużo nie podaję przykładów, bo uważam, że każdemu nasuną się inne.

Prowadziłam notatki z zebrań rodzicielskich, bo nie sztuka zawezwać rodziców i powiedzieć; że jest dziecko złe, ale zastanowić się nad tem, jak dane dziecko poprowadzić na dobrą drogę, jak rodziców pouczyć, by mądrze postępowali z dziećmi. Każdy z nas prowadzi pracę społeczną, i niejeden mógłby na ten temat dużo powiedzieć, o tem przy egzaminie milczy się, a jednak, jak ważną jest rzeczą, czem jest nauczyciel poza klasą.

Do egzaminu podałam dziewięć książek i uważam, że podałam bardzo dużo. Streszczona książka, to nie dosłownie streszczona treść, ale wypowiedzenie się, jak się na daną rzecz zapatruję, co może już w swojej pracy zrobiłam; to kilka zdań, które wykazałyby, że nauczyciel rozumie i umie korzystać z książek.

Dużo słyszę od zdających „źle mi poszło z administracji"; otóż szczerze powiem, że radziłam sobie z administracji jedynie dlatego, że obecnie prowadzę kancelarję; ale jak mogą ją znać te osoby, które w niej nie praktykują?

Na kursie wakacyjnym, przygotowującym do egzaminu praktycznego, nie byłam; zapewne, że obecny kurs mało daje nauczycielowi, możeby było lepiej, gdyby te kursy miały charakter Poradni Pedagogicznych, o których zresztą też wspomina pani Ryszkowska w swoim artykule o egzaminie praktycznym.

A teraz jeszcze parę słów na temat niżej przytoczonego zdania, wyjętego z pracy szanownej autorki:

„Młodemu nauczycielowi nieraz pietrzą się trudności, których niema komu usunąć, nie ma on do kogo zwrócić się z prośbą o radę, skorzystać z czyjegoś doświadczenia".

W siedmoklasowej szkole jest dużo sił nauczycielskich, jest więc i możność wymiany myśli, dzielenie się doświadczeniami, radami, wskazówkami, tam są koła samokształceniowe, różne lekcje pokazowe, tam młody nauczyciel idzie śmiało naprzód, bo mu ze wszystkich stron do tego pomagają. A jak się przedstawia praca nauczyciela na wsi, u którego jedynym gościem jest inspektor szkolny, który chętnie służy radami, ale niestety jest rzadkim gościem. Zwraca się nauczyciel do innych kolegów, ale ci czasami albo w danej chwili nie mają czasu, albo wprost daną rzeczą mniej się interesują.

Jednak większe jest pole pracy na wsi, niż w mieście, gdzie jest kilkanaście sił. Na wsi nauczyciel pragnie, by dzieci dobrze wychować, mądrze uczyć; aby temu zadaniu podołać, musi gromadzić dzieci na różne zbiórki lub czytelnie poza lekcjami. Jest młodzież starsza, której trzeba poświęcić czasu, są mieszkańcy wsi (rodzice dzieci) i znowu musi być współpraca z domem, bo inaczej celu nie osiągnie się. Jasno zdaję sobie sprawę, czem mógłby być nauczyciel na wsi, gdyby mu na to czas i zdrowie

pozwalały. Cząstkę tej pracy każdy nauczyciel kochający Ojczyznę spełnia. Więc czyż młodemu nauczycielowi, który widzi, czem jest dla wsi, nie nasuwają się trudności, czyż nie potrzeba mu rad i wskazówek? — A jednak tego niema!

Laski (woj. lubelskie). Stanisława Litwinówna.

CZY WCZEŚNIEJSZE ZWALNIANIE ZE SZKOŁY NA WAKACJE JEST ZAWSZE UZASADNIONE?

Przy końcu roku szkolnego w szkołach miejskich obserwuje się ciekawy fakt, mianowicie rodzice zgłaszają się masowo do lekarza szkolnego z prośbą o wcześniejsze zwolnienie dziecka ze szkoły, ewentualnie przynoszą świadectwa lekarskie lekarzy prywatnych, wykazujące, że dziecko jest wyczerpane, cierpi na gruczoły, niedokrwistość itp.; jednem słowem wymaga leczenia i wypoczynku na świeżem powietrzu.

Czy takie zwalniania mają jednak swoje uzasadnienia?

W czasach, gdy jeszcze nie było lekarzy szkolnych, lub też jeszcze i w szkołach, w których ich dotąd niema, mogło się nieraz wydarzyć, że dziecku nauka szkolna rzeczywiście szkodziła tak, że pod koniec roku musiało ono wcześniej wyjechać. Obecnie jednak sprawa przedstawia się inaczej. Lekarze szkolni są właśnie do tego, by dzieci badali w czasie nauki szkolnej, porozumiewali się w tej sprawie z rodzicami i w razie zauważenia jakichś przypadłości zwracali na to uwagę rodziców, kierowali dzieci do leczenia, ewentualnie doradzali przerwę w nauce. Szkoła idzie jeszcze dalej rodzicom na rękę, bo stwarza kolonje i półkolonje wakacyjne, do których kieruje dzieci niezamożnych rodziców, któreby inaczej nigdzie na ferje wyjechać nie mogły. Widzimy więc z tego, że lekarze i szkoła nietylko w tej sprawie nie robią żadnych utrudnień, ale owszem w wypadkach, zasługujących na to, zachęcają. Niestety przy tych wcześniejszych zwalnianiach zwykle inne sprawy odgrywają rolę np. wyjazd ojca na urlop, wcześniejsze wynajęcie mieszkania na letnisku, wyjazd matki do wód w tańszym sezonie itp. Cóż wobec tego dziwnego, że lekarz wtedy nie przychyli się do życzenia rodziców, zwłaszcza gdy uwolnień tych jest już za dużo i psuje się przez to cały porządek szkolny.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

ZAGADNIENIE KARNOŚCI W WYCHOWANIU.*)

6. Wnioski pedagogiczne.

Ostateczna konkluzja dotychczasowych rozważań jest następująca: kara jest jednym ze środków karności, która sama znowu stanowi jeden ze środków a raczej jedną stronę wychowania wogóle a w szczególności wychowania moralnego; do celu swego kara zmierza przedewszystkiem przez pokutę i budzenie świadomości prawa moralnego i sił charakteru, potrzebnych, ażeby prawo to stosować i urzeczywistniać.

Główne tedy postulaty pedagogiczne karności dadzą się ująć w następujące punkty:

1) Całe wychowanie przejęte będzie duchem kształcenia charakteru tak, aby kary niezbędne oddziaływać mogły skutecznie;

2) osoba, karę nakładająca, a więc reprezentująca niejako ów wyższy porządek tj. matka, ojciec czy nauczyciel, usunie wszelkie pozory, jakoby mściła urazę osobistą, a więc zachowa w zupełności godność moralno-przedstawicielską;

3) pokucie, zawartej w karze „ekspiacyjnej", towarzyszyć będzie w odpowiedni sposób uświadomienie co do moralnych i praktycznych konsekwencyj winy;

4) wszelki szablon będzie usunięty a wymiar i jakość kary zastosowane będą jak najumiejętniej do wieku i indywidualności delikwenta, pod kątem widzenia polepszenia i wzmocnienia jego sił moralnych;

5) niezbędnym warunkiem wszelkiego wogóle wymierzania kary będzie zasługiwanie na karę tj. nietylko sam czyn, lecz zła intencja, po drugie zaś możliwość poprawy zapomocą kary: tam bowiem, gdzie niema świadomej złej woli i gdzie, jak w wypadkach patologicznych, brak wszelkich widoków moralnej korektury, niema też podstawy do kary, lecz zachodzi konieczność — leczenia.

VI. Karność w świetle psychanalizy i t. zw. psychologji indywidualnej.

Znaczenie psychanalizy oraz psychologji indywidualnej dla wychowania, aczkolwiek nie w tak obszernym i radykalnym sensie, jak głoszą to ich twórcy i propagatorzy, nie ulega już dziś wątpliwości. Na związek ich z zagadnieniem karności zwracaliśmy

*) Por. *P. S.* Nr. 8, 9, 10, 11.

już poprzednio kilkakrotnie uwagę. Ze względu jednak na aktualność tego związku, tak silnie akcentowanego w pewnym odłamie współczesnej literatury pedagogicznej, pragniemy w niniejszym rozdziale dodatkowym poświęcić mu jeszcze kilka dalszych, choć z konieczności pobieżnych tylko uwag.*)

Istotą psychanalizy jest, jak wiadomo, nietyle odkrycie, ile raczej pierwsza poważna próba naukowego wyświetlenia mechanizmu nieświadomości, zarówno w celu teoretycznym, jako też przedewszystkiem praktycznym. Oto całe mnóstwo objawów bądź wprost psychopatologicznych, bądź pewnych spaczeń, nieprzystosowań, niedomogów w zakresie normalnego skądinąd życia psychicznego, psychanaliza tłumaczy jako skutki „stłumionych" czy też gwałtownie „wypartych" w nieświadomość popędów a raczej zespołów czyli kompleksów. Wyparte te kompleksy, oderwane od reszty życia świadomego, niezespolone z nią i niezharmonizowane, nieopracowane krytycznie i rozumnie, bytują odtąd w swej pierwotnej, niezmiennej, jakby spetryfikowanej postaci „pod progiem świadomości", przez który dzięki wypierającym je ciągle t. zw. „oporom" tj. pewnym silnie uczuciowo zabarwionym normom, nakazom i zakazom natury estetycznej, etycznej lub religijnej, bądź wreszcie prostej obawy, nie mogą się normalnie przedostać. Przedostają się przezeń jednak w postaci przekształconej przez t. zw. cenzurę, ujawniając się bądź w s n a c h, bądź też jako t. zw. symptomaty, manifestacje, objawy neuropatyczne różnego rodzaju, nieskoordynowane z całością życia i niecelowe z realnego punktu widzenia. Wedle psychanalizy owe stłumione wzgl. wyparte popędy, wypaczające często cały dalszy rozwój człowieka, pochodzą najczęściej a raczej w ostatniej mierze z okresu wczesnego dzieciństwa tj. z owego okresu, w którym sfera świadomości jest jeszcze nikła, a działanie (nieraz zbyt gwałtowne) wszelkiego rodzaju autorytetów, tłumiących niecelowe

---

*) Por. naszą pracę *Rozwój i wychowanie płciowe w świetle Freudyzmu* (Lwów 1925), D r a J. B y c h o w s k i e g o: *Psychoanaliza* (Kraków—Warszawa 1928). A. D r y j s k i e g o: *Rozbiór i krytyka głównych założeń psychoanalizy* (Kraków 1929), A. R o n d t h a l e r a: *Psychologja indywidualna Alfreda Adlera*, (Warszawa 1929) oraz przekłady: G. H. G r e e n: *Psychanaliza w szkole*, przeł. Z. Ziembiński (Warszawa 1928), G. C o s t e r: *Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych*, przeł. M. G ó r s k a (Warszawa 1929), i O. P f i s t e r: *Psychanaliza na usługach wychowania*, przeł. i wstępem zaopatrzył J. M i r s k i (Warszawa 1931).

dążności popędowe dziecka, — najsilniejsze. Psychanaliza wylicza tu cały, wprost nieskończony szereg t. zw. wad dziecięcych, jak np. kłamstwo z przymusu, nieuwaga z powodu t. zw. marzeń na jawie, kleptomanja, lenistwo, krnąbrność, przekora, niechęć do nauki wogóle lub do pewnych przedmiotów · wzgl. uczących ich nauczycieli, apatja lub przesadna wesołość, pesymizm, bezprzedmiotowy strach lub nieuzasadniony lęk przed ciemnością, zwierzętami, wysokością itd. (t. zw. fobje), mnóstwo drobnych czynności z zakresu t. zw. psychopatologji życia codziennego o charakterze przymusowym (np. gryzienie paznokci, nerwowe *tic*'i huśtanie nogami, jąkanie się lub zacinanie przy pewnych słowach itd.). (Oczywiście pomijam w tym związku samą właściwą psychopatologję, a w szczególności dziedzinę nerwic i psychoz.) Otóż już z tych kilku uwag widać, jak wielkie może być znaczenie psychanalizy dla wychowania i to zarówno ze stanowiska t. zw. profilaktyki wychowawczej, jako też terapji wychowawczej, mającej za zadanie usuwanie owych już istniejących zaburzeń rozwojowych. W tym celu psychanaliza posługuje się specjalną metodą, polegającą w zasadzie na t. zw. interpretacji snów danego osobnika, jego wolnych skojarzeń itd., zapomocą których psychanalityk odtwarza pierwotne wyparte przeżycie, będące przyczyną zachorzenia, wprowadza je zpowrotem do świadomości analizowanego osobnika i umożliwia mu w ten sposób świadome rozprawienie się i rozumne opracowanie go. Ponieważ są to najczęściej popędy stłumione, jako zbyt niskie i nie licujące z wartościami wyższemi, przeto po ponownem wydobyciu ich z nieświadomości muszą być one jeszcze wysublimowane (uwznioślone) tj. przeniesione na cele wyższe. Na tem polega t. zw. reedukacja (ponowne wychowanie) psychanalityczna.

Związek psychanalizy z zagadnieniem karności jest jasny. Wszak na niekarność składają się właśnie postępki, kolidujące z normami rzeczywistości, ładu, nakazów etycznych itd. Wedle psychanalizy są one wszystkie lub prawie wszystkie „objawami" (symptomatami) wyparć wczesno-dziecięcych i wynikających z nich fałszywych nastawień, wymagają tedy „kuracji" psychanalitycznej, polegającej ostatecznie na uświadomieniu wypartych zespołów.

I tu właśnie psychanaliza popełnia, zdaje się, błąd zasadniczy tj. błąd przesadnego uogólnienia. Nie wszystkie bowiem t. zw.

wady są w istocie takiego pochodzenia, jakie przyjmuje dla nich psychanaliza, nie wszystkie tedy nadają się do postępowania psychanalitycznego — skądinąd zresztą bardzo trudnego i niebezpiecznego. Za „objawy“ (manifestacje) można uznać jedynie te postępki, które świadczą o pewnem zasadniczo fałszywem nastawieniu osobnika, posiadają charakter przymusowy, niedostępny perswazjom ani postanowieniom poprawy i nie są oczywiście pochodzenia fizjologicznego czy anatomicznego, lecz — psychorodnego. W każdym razie psychanaliza rzuca w samej rzeczy snop jasnego światła na cały szereg zagadnień dotąd ciemnych, m. i. z zakresu wychowania, a specjalnie karności, i z tego względu zasługuje na bliższe zajęcie się nią przez wychowawców, aczkolwiek sami psychanalitycy przestrzegają usilnie przed zbyt pochopnem a zwłaszcza nieumiejętnem jej stosowaniem.

W tym związku godzi się wspomnieć również o pedagogicznem znaczeniu psychanalizy ze względu na osobę wychowawcy, jego ogólną postawę życiową a w szczególności jego stosunek do uczniów. Cały szereg anomalij w tej dziedzinie w postaci np. psychicznego sadyzmu czy też przeciwnie przesadnej jakgdyby pedofilji itd. psychanaliza tłumaczy również jako objawy wczesno-dziecięcych stłumień wzgl. wyparć u nauczyciela i leczy je zapomocą swej swoistej techniki, polegającej na uświadamianiu i sublimowaniu utajonych zespołów. —

Odgałęzieniem freudyzmu jest „psychologja indywidualna“ Adlera. Najistotniejsze i najcenniejsze jest w niej przedewszystkiem jej charakter syntetyczny, szczególnie sympatyczny dla pedagogji. Gdy bowiem Freud rozpatruje mechanikę nieświadomości w sposób niejako abstrakcyjno-przyrodniczy, Adler ujmuje psychikę człowieka wzgl. dziecka jako jaźń indywidualną jako organizm psychiczny z pewnym mniej lub więcej jednolitym i imanentnym „planem życiowym“, opartym przedewszystkiem na popędzie do zaznaczenia swej wartości czy na samorealizacji swej jaźni. (Przypomina nam ta koncepcja bardzo żywo koncepcję Trentowskiego w *Chowannie*. — Jak wygląda teorja ta w świetle angielskiego behawioryzmu, widać we wspomnianej książce Greena.) Do zagadnienia karności adleryzm może być niewątpliwie również z pewnym pożytkiem stosowany. Teorja „małej wartości“ (a raczej „umniejszonej wartości“ = Minderwertigkeit), jako wyniku stłu-

mionego popędu do zaznaczenia swej wartości, oraz teorja rekompensaty czy „protestu męskiego“, jako nieświadomej reakcji ze strony owego popędu czyli godności własnej — są interesujące, aczkolwiek nie do tego stopnia pewne, by można opierać na nich całe postępowanie wychowawcze, zwłaszcza karne. Coprawda, ostateczny postulat wzgl. wskazanie wychowawcze „psychologji indywidualnej“, by wszelkie objawy niekarności „leczyć“ zapomocą przekonywania i dodawania otuchy, krzepienia odwagi życiowej, nie może być w żadnym wypadku szkodliwe, jeśli tylko nie sądzi się, że jest to metoda jedyna i wszechzbawcza, a więc wykluczająca wszelkie inne metody właściwej karności. Inna rzecz, że ta metoda („dodawania odwagi życiowej“) może być w wielu wypadkach nie tem, za co ją psychanaliza a w szczególności Adler uważa, lecz prostą sugestją, której po stronie osobnika analizowanego odpowiada autosugestja: osobnik ten bowiem, zwłaszcza starszy i inteligentniejszy, wie lub wyczuwa, na co analityk tej czy innej szkoły psychanalitycznej kładzie szczególny nacisk — czy na przeżycia seksualne (jak szkoła Freuda), czy na poczucie małowartościowości (jak Adler), czy też na ogólny niedowład psychiczny (jak Jung); zależnie też od tego dostarcza on analitykowi — świadomie, półświadomie lub nieświadomie — odpowiedniego materjału.

W ten sposób przechodzimy do uwag krytycznych lub wręcz negatywnych w stosunku do pewnych tez psychanalizy wogóle, a w szczególności t. zw. „psychologji indywidualnej“.

a) I tak: psychanaliza nie uznaje karności właściwej, a tem mniej kar, zapewne dlatego, że utożsamia ją zawsze tylko z karnością brutalną, represyjną. Podobnie też, ilekroć mówi o „autorytecie“, ma na myśli zawsze tylko „autorytet siły“ lub „autorytet stanowiska urzędowego“, a nigdy prawie autorytet wewnętrzny, moralny.

b) Psychanalitycy, zwłaszcza lekarze-psychjatrzy, mają do czynienia przedewszystkiem z materjałem ludzkim, bądź wręcz anormalnym, bądź posiadającym słabą konstytucję neuropsychiczną i z tego powodu reagującym na wszelkie kary odrazu „kompleksami“, symptomatami, protestem itd. Oczywiście pedagog powinien znać psychanalizę, gdyż w każdej klasie szkolnej znajdują się niewątpliwie uczniowie o słabszej konstytucji psychicznej, których

winy, przekroczenia itd. są istotnie wynikami owej mechaniki psychicznej, jaką przyjmuje Freud czy Adler. Byłoby jednak błędem chcieć każdy czyn niekarny tłumaczyć taką mechaniką i stosować do niej psychanalizę w duchu Freuda czy Adlera.

c) Należy wogóle być nader ostrożnym w rozgrzebywaniu owej t. zw. nieświadomości, zwłaszcza u dziecka, o ile się nie posiada pewności (a tylko lekarz może ją posiadać), czy ma się istotnie do czynienia z „wyparciem“ wzgl. stłumieniem popędu do znaczenia i w następstwie tegoż z chorobliwem nastawieniem życiowem.

Przed owem „grzebaniem się w nieświadomości dziecka“ przestrzega zarówno np. Foerster, jak i William Stern. Do nieświadomości dostaje się bowiem wiele takich elementów psychicznych, które powinny tam być i pozostać. Przestrzec należy oczywiście tem bardziej jeszcze przed nieumiejętnem, zbyt prostem, czy wręcz prostackiem odgrzebywaniem nieświadomości. Zwłaszcza Adler — w przeciwieństwie do Freuda — nazbyt upraszcza technikę psychanalityczną.

d) Tak ważne w teorji Adlera „poczucie małowartościowości“ u dziecka może mieć znaczenie czynnika chorobotwórczego jedynie w wypadku nadmiernego (oczywiście w sensie indywidualnym) przygnębienia „instynktu do postawienia się“ (Dougall)*) wzgl. „popędu do zaznaczenia swej wartości“ (Adler). Samo natomiast normalne poczucie „mniejszej wartości“ w stosunku do dojrzałych posiada każde dziecko, a co więcej, to właśnie poczucie, będące wyrazem zupełnie pominiętego przez Adlera a tak niesłychanie jednak ważnego „instynktu zależności“ u dziecka, stanowi bodaj czy nie najgłówniejszą dźwignię wychowania, jako korelatywnego warunku dla popędu do rozwoju, męskości, dojrzałości.

e) Metoda Adlera jest profilaktyką i terapją, lecz nie pedagogją; wynikające stąd wnioski o karności i karze nie uwzględniają tedy w dostatecznej mierze wychowawczej roli tych czynników. A przecie wychowanie, w jego zakresie zaś i karność, ma nietylko za zadanie zapobiegać powstawaniu błędów i spaczeń psychicznych, wzgl. leczyć już istniejące błędy i spaczenia, lecz przedewszystkiem wychowywać właśnie.

---

*) Por. *Psychologja grupy*. Warszawa 1930.

f) Bardzo wiele wątpliwości budzą także paradoksalne poglądy Adlera na dziedziczność, tudzież na rzekomo wyłącznie psychorodne pochodzenie wszelkich różnic w charakterze i inteligencji indywidualnej. Faktu, że istotnie wiele braków w strukturze inteligencji i charakterze wynika z tego źródła, niesposób uogólniać wbrew dobrym racjom innych nauk biologicznych i psychologicznych. Może to być tylko co najwyżej pewnem wskazaniem dla wychowawcy, by braki w inteligencji lub charakterze swego wychowanka próbował zrazu traktować jako pochodzenia psychicznego, a zatem jako dające się poniekąd metodami psychicznemi usunąć. — Wypada zresztą dodać, że sam Adler w pierwotnem studjum swej teorji, mówiąc o „Minderwertigkeit", miał na myśli przedewszystkiem a raczej wyłącznie wady i niedostatki organiczne i somatyczne jako jej podłoże. Aczkolwiek i to stanowisko było skrajne i jednostronne, zawierało ono jednak część prawdy, którą w obecnej postaci adleryzm zatracił.

Adler określa wychowanie jako przysposabianie do „rzeczywistości". Tu jednak należałoby zapytać o to, co stanowi istotę tej definicji, tj. o znaczenie tej „rzeczywistości". Do jakiejże to bowiem rzeczywistości dziecko ma być wychowawczo przysposabiane? Czy do tej, która go otacza, i tylko do tej? Jestże ona jednak tak zupełnie jednolita i jednoznaczna? A dalej: czy wychowanie ma wogóle tylko zadanie asymilacyjne wzgl. jak je nazywa Durkheim, adaptacyjne,*) a nie także rekonstrukcyjne, jak je nazywa Mysłakowski**), tj. przetwarzające dane środowisko „rzeczywistości" w duchu nowych wartości?

g) Wysoce niebezpiecznym wydaje nam się podnoszony przez „psychologję indywidualną" postulat „zrównania" wychowawcy z wychowankami. Wspomnieliśmy już o nie dającej się niczem zastąpić roli autorytetu nauczyciela-wychowawcy, którego wszelkie „koleżeństwo" jest — antytezą. Z autorytetem, który, choćby najgłębszy, sam nie wystarcza w wychowaniu, musi połączyć się jeszcze, jako czynnik niezbędny, miłość, sympatja, zaufanie dzieci do wychowawcy. Ale i sama „miłość" nie jest stosunkiem

*) E. Durkheim: *Education et sociologie* (Paryż, F. Alcan, 1922.)

**) Z. Mysłakowski: *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. celów wychowawczych.* (Kraków, 1926.)

prawdziwie wychowawczym; pozostawiona zaś sobie, może pociągnąć za sobą równie tyle niebezpieczeństw rozwojowo-wychowawczych, co sam „autorytet".*) — We wspomnianym teoremacie, niwelującym a w każdym razie obniżającym wychowawcze znaczenie wychowawcy, tkwi — zdaniem naszem — poważne niebezpieczeństwo, to samo, w które popadają również niektóre nowsze systemy wychowawcze, podkreślające w sposób przesadny, jeśli nie wręcz wyłączny, aktywność dziecka.

h) W związku z ogólną zasadą „celowości", panującą w myśl teorji psychanalizy a w szczególności Adlera w całem życiu psychicznem, wszelkie objawy i akty niekarności interpretowane są w sposób „celowy"; gdy zaś interpretacja celu tego nie znajduje w świadomości, sięga do nieświadomości. Oto ta sama droga, którą psychanalitycy, interpretując symptomaty, dochodzą bardzo często do zupełnej — dowolności. Niebezpieczeństwo to istnieje zawsze w psychanalizie. Kłamstwo np. jestże istotnie tylko wynikiem „nieprzystosowania się" do rzeczywistości? Czy nie można w niem nieraz wręcz przeciwnie dopatrywać się raczej doskonałego „przystosowania się" do danej rzeczywistości? Są istotnie kłamstwa, będące „ucieczką przed rzeczywistością", ale są to właśnie kłamstwa chorobliwe. Poza tem psychologja kłamstwa jest nader rozmaita i nie da się ściągnąć zawsze do jednego tylko mechanizmu psychicznego.**) — Podobnie i inne objawy „niekarności" wymagają w każdym wypadku specjalnej eksploracji psychologicznej.

Pomijamy inne sprawy a, kończąc, pragnęlibyśmy jeszcze zwrócić tylko uwagę na t. zw. poczucie godności własnej, na którem teorja Adlera zasadza grunt w postępowaniu edukacyjnem wzgl. reedukacyjnem. Otóż znaczenie owego „poczucia godności" należałoby również, jak sądzę, nieco pogłębić, jeżeli ma ono odegrać tak wybitną rolę w wychowaniu. Nie wystarczy bowiem odwołać się do naturalnego poczucia wartości własnej. Godność bowiem to nie to samo, co chęć znaczenia, i nie to samo nawet, co szacunek własny, lecz jest to szacunek,

*) Por. Paul Häberlin: *Wege und Irrwege der Erziehung.* Grundzüge einer allgemeinen Erziehungslehre. (II. wyd. Verlag von Kober C. F. Spittlers Nachfolger Basel 1930).

**) Por. Franciszka Baumgarten: *Kłamstwo dzieci i młodzieży.* (Nakład „Naszej Księgarni". Warszawa, 1927.)

związany z **idealem własnego „ja“** (por. freudowskie „Nad-ja“), tym ideałem, który, gdy go człowiek posiada, daje mu właśnie **uczucie godności** a przez nie rządzi wszystkiemi jego czynami, czujny i nieubłagany stróż, sędzia i samowychowawca człowieka.

Otóż godność ta (selfrespect) nie rodzi się odrazu, aczkolwiek ma niewątpliwie swą przyrodzoną podstawę we wspomnianym instynkcie „postawienia się“, lecz wymaga właśnie rozbudzenia, oczyszczenia i ukształtowania przez — wychowanie.*) „Pedagogja indywidualna“ Adlera popełnia tu rodzaj *petitio principii*, biorąc za punkt wyjścia to, co — musi być dopiero osiągnięte, a tem samem każąc wychowaniu oprzeć się na tem, co to wychowanie właśnie ma dopiero wytworzyć.**)

Warszawa. Dr. Józef Mirski.

JĘZYK OJCZYSTY.

Pozwólcie, Panowie, młodzieży szkolnej tak mówić i pisać, jak piszą najwybitniejsi współcześni mistrze słowa. [1])

II.

2. *Śmiali się* czy *śmieli się? lali* czy *leli? siali* czy *sieli?* itp.

„Formy: *leli, chwieli, podzieli, sieli, śmieli się* są stanowczo błędne“. A dlaczego? „Czas przeszły tych słów brzmiał pierwotnie: *lejali, chwiejali, śmiejali się* itd., później *eja* ściągnięto w *a*, jak w czasie przeszłym, tak i w bezokoliczniku (*lać* powstało z *lejać* itd.), więc od *chwiać, lać, podziać, śmiać się* — *chwiali, lali, podziali, siali, śmiali się*“ [2]). Oto sąd poważnego purysty. Podobnie twierdzi także wielu innych purystów, powołując się na prawidła, zamieszczone w podręcznikach szkolnych. Ocenianie poprawności form lub zwrotów ze stanowiska prawideł gramatycznych jest rzeczą **wygodną**, ale **zawodną** zarazem, bo tylko te prawidła mogą być probierzem poprawności językowej, które są odzwierciedleniem panującego zwyczaju, powyższe zaś prawidło **nie** czyni zadość temu warunkowi, gdyż formy: *śmieli się, leli, grzeli, sieli, pieli* (od *piać*), *wdzieli*... są od wieków w użyciu na znacznym obszarze ziem polskich, a napotykamy je także w dziełach najwybitniejszych pisarzy współczesnych (Sienkiewicza, Żeromskiego, Reymonta, Prusa, Weyssen-

---

*) Ten właśnie moment świetnie uwydatnia Foerster (passim), rozprawiając się z „psychologją indywidualną“, której zalety zresztą uznaje.

**) Uważaliśmy za swój obowiązek zwrócić uwagę na pewne problematyczne strony psychanalizy wzgl. psychologji indywidualnej w związku z omawianym tu tematem. Co w nich natomiast uważamy za pozytywne, temu daliśmy wyraz zarówno w niniejszej pracy, jako też w pracach dawniejszych, ostatnio we wstępie do przekładu wspomnianej książki O. Pfistera.

1) Zob. uwagi, zamieszczone na wstępie I rozprawki (str. 339).
2) Tu należą takie: *dziać, (odziać, przywdziać, wdziać..), grzać, piać, wiać, ziać.*

hoffa i in.), oraz dawniejszych (Mickiewicza, Słowackiego, Krasickiego...) i najdawniejszych, a także w zabytkach języka polskiego. Nie należy również tracić z oczu tej okoliczności, że rdzenni warszawiacy tak zwykle mówią, wskutek czego formy te według wszelkiego prawdopodobieństwa rozkrzewiać się będą po całej Polsce.

Pozostawmy więc w spokoju formy z *a* (*śmiali się, śmialiśmy się, lali, laliśmy* itd.), oraz formy z *e* (*śmieli się, śmieliśmy się, leli, leliśmy* itp.) — niechaj same między sobą sprawę załatwią, nie ulega bowiem wątpliwości, że prędzej czy później stoczą walkę o byt. Rzecz zupełnie obojętna, na którą stronę przechyli się szala zwycięstwa — w każdym razie szkoła nie powinna brać udziału w tej walce. Niechaj uczeń mówi i pisze zgodnie z poczuciem językowem, gdyż wszystkie powyższe formy są poprawne.

Żywię nadzieję, że w następnych wydaniach podręczników szkolnych obok prawidła, tyczącego się tej sprawy, pojawią się odpowiednie dodatkowe uwagi — w przeciwnym bowiem razie uczniowie gotowi sądzić, że najwięksi nasi mistrze słowa nie władali poprawnie językiem ojczystym, a to świadczyłoby ujemnie nie o polszczyźnie genjalnych pisarzy, lecz o stanie wiedzy uczniów.

Wszystkie powyższe uwagi, oparte na niespełna 200 przykładach, odnoszą się także do form złożonych tychże czasowników, np. *roześmieliśmy się, wyleliście, przywdzieli* itp.

Lwów. Artur Passendorfer.

Sprostowanie. Str. 340, wiersz 22 od góry: zam. Sprawa, *tak jak* widzimy... — ma być: Sprawa, *jak* widzimy.

* *
*

*Psychoanaliza — psychanaliza.**)

Wyraz *psychanaliza*, oznaczający metodę badań psychicznych, jest pod względem budowy utworzony wadliwie: postać jego nie czyni zadość zwykłym wymaganiom słowotwórstwa. Jest to wyraz złożony z dwóch wyrazów samodzielnych o różnych pierwiastkach. Z tych pierwsza część złożenia nie przedstawia całkowitej postaci wyrazu, ale jego osnowę, stale zakończoną na *o* (psycho); druga zaś jest wyrazem odmieniającym się (analiza). Na tej zasadzie powstały zarówno wyrazy złożone polskie, jak: prawodawstwo, samodzielność, kręgosłup, wodociąg, miłodźwięk, listopad, ziemiopłody itp. jak i obce: geologja, geografja, filozofja, mikroskop, motocykl, lokomobila, psychologja, psychofizyka, psychopatja i *psychoanaliza*, w których część pierwsza złożenia jest osnową, zakończoną na *o*, a druga rzeczownikiem odmiennym. Przy tworzeniu więc postaci *psychanaliza* niesłusznie w pierwszej części (psycho) usunięto właściwe jej zakończenie *o*, widoczne zresztą we wszystkich tego rodzaju wyrazach *złożonych*. Okoliczność, że część druga, tj. wyraz analiza, zaczyna się od samogłoski *a*, nie ma tu żadnego znaczenia: zbieg dwu samogłosek w wyrazach złożonych nie stanowi przeszkody głosowej tak w wyrazach obcych jak i swojskich i nie jest w mowie i piśmie usuwany; dość porównać np. wyrazy: termoelektryczny, mikroorganizm, ortoepja, jako też: samoobrona, jednoosobowy, długouchy, modrooki itp. Postać więc *psychanaliza*, którą czytamy na tytule książki *Psychanaliza w szkole* (wyd. 2-e 1931), jest przeróbką niewłaściwą wyrazu *psychoanaliza;* a już utworzono i pochodne w formie równie okaleczonej; *psychanalityk* i *psychanalityczny* (metoda, badanie). Wyrazy, przekształcone wskutek takiego skrócenia sztucznego, przypominają do pewnego stopnia osławione dziś okazy skrótów jak: rybkol, sownarkom, kadewu, pewuka, lub inne twory dziwaczne lat ostatnich, wyrosłe na podłożu panującej *psychopatji* językowej. Adam Ant. Kryński (*Kurjer Warszawski* 12 V 1931.)

*) W związku z artykułem p. Dr. Mirskiego o karności, gdzie wyraz ten w postaci *psychanaliza* niejednokrotnie zachodzi, przedrukowaliśmy niniejszą, niedawno spotkaną, uwagę p. A. A. Kryńskiego, znanego autora gramatyki języka polskiego. — Red.

WRAŻENIA Z WYCIECZKI PEDAGOGICZNEJ DO WIEDNIA.

Na lekcji w klasie IV.

Odrazu widać, że klasa nierzadko gości u siebie obcych. Część dzieci zajmuje się wygodnem ulokowaniem gości; reszta, korzystając z małej przerwy w normalnej pracy, spowodowanej naszem wchodzeniem do klasy, nuci sobie jakąś piosenkę, zdaje się niedawno poznaną, gdyż tekst jej znajdował się jeszcze na tylnej tablicy (3 ściany są wykorzystane jako tablice!). Ośrodkiem zainteresowania jest Dunaj. Przed każdem dzieckiem jest mapka. Sympatyczna jest postawa dzieci względem siebie i nauczycielki. Kilkoro z nich zgłasza swoją gotowość do opowiadania szczegółów, zaczerpniętych bądź z własnych podróży statkiem po Dunaju, bądź też z podróży znajomych osób, z któremi na ten temat rozmawiały. Po krótkiej dyskusji na temat kolejności opowiadań, pierwszeństwo uzyskują opowiadania o własnych podróżach i przeżyciach. Opowiadający od czasu do czasu zwracają się do nauczycielki z zapytaniem, czy słusznie objaśniają pewne zjawiska. Zkolei następują prośby słuchających dzieci pod adresem opowiadających, by zechciały szczegółowiej wyjaśnić i wytłumaczyć pewne zjawiska niezrozumiałe. Tak np. pewna dziewczynka z naciskiem zaznacza, że „żadną miarą nie umie wyobrazić sobie, jak powstają wiry rzeczne, wciągające różne przedmioty na dno, choć zwykle pływają na powierzchni wody“. Po otrzymaniu zadowalającego wyjaśnienia od dwóch chętnych chłopców, których pokolei o to prosiła, ślicznie im dziękuje, dodając: „Teraz, to już zupełnie dobrze rozumiem“!

Następuje zajęcie ciche. Na kartach, otrzymanych od nauczycielki, wypisują dzieci dopływy Dunaju w porządku omówionym poprzednio. Nauczycielka korzysta z tego momentu, odbywa parę konferencyj indywidualnych z dziećmi, które przeważnie same zgłaszają się w różnych sprawach, a na nasze życzenie pokazuje nam następnie charakterystyki (karty indywidualne) uczniów, które są dość szczegółowe i prowadzone od początku uczęszczania dzieci do szkoły.

Dzieci pokazują nam swoje grube zeszyty (każde dziecko prowadzi tylko jeden zeszyt t. zw. „Arbeitsbuch“, zdaje się własnoręcznie uszyty i przyozdobiony), w którym zapisują opracowany materjał naukowy, ilustrując go rysunkami, fotografjami, wycinkami z gazet itp. Zamiast bruljonów do różnych ćwiczeń i prac t. zw. u nas „na brudno“, stosuje się kartki papieru, które po użyciu ulegają zniszczeniu. Wobec tego „Arbeitsbuch“ jest najważniejszym dokumentem, ilustrującym pracę ucznia, będąc zarazem podstawą do odtworzenia przerobionego materjału.

Po skończonem zajęciu cichem dwoje dzieci staje przed klasą i odczytuje sprawozdanie o filmie, który ostatnio oglądały. Reszta dzieci bacznie słucha, a następnie wyraża głośno swą opinję o wartości odczytanych wypracowań.

Zkolei następują śpiewy (jedno dziecko dyryguje na przodzie) i ćwiczenia językowe, oparte na materjale o Dunaju. Niestety ze względu na dalszy program naszej wycieczki (zwiedzenie Rady Szkolnej) nie mogliśmy pozostać w klasie do końca nauki. Wypracowania zyskały ogólne uznanie audytorjum dziecięcego i nauczycielki, co autorom sprawiło widoczne zadowolenie.

W klasie II.

Następnego dnia jesteśmy w klasie II *Grundschule* przy Instytucie Pedagogicznym. Taż sama gościnność dzieci. Klasa czyni wrażenie jakiegoś laboratorjum. Kilka stołów w różnych miejscach i szafa są zawalone rozmaitemi pudełkami i innemi przedmiotami z olbrzymią piaskownicą na czele. Ściany oblepiono różnemi obrazami a szczególnie figurami liczbowemi. W pewnem miejscu widzimy woreczki, w których znajdują się ubrania gimnastyczne dzieci. Słowem zarówno względy estetyczne jak i higjeniczne pozostawiają to i owo do życzenia.

Lecz obserwując przebieg pracy w tej klasie, przekonaliśmy się o jej wysokim poziomie pedagogicznym. Nauczyciel, p. Walper, prowadził lekcję wprost artystycznie, atoli nie w sensie czegoś, co na uprzednich próbach zostało przygotowane i obecnie zademonstrowane; wręcz przeciwnie, miało się chwilami wrażenie, że konstrukcja lekcji jest dziełem przypadku, chwilowych zainteresowań dzieci, a nawet naszej obecności. Nie było w niej żadnej sztuczności, a ileż nowych wartości dla swego rozwoju wyniosło dziecko z tych trzech godzin, spędzonych w szkole.

Ośrodkiem zainteresowania jest trafika. Punkt wyjścia stanowi swobodna wymiana przeżyć poszczególnych dzieci w ciągu ostatniej doby. Niektóre opowiadają o przedstawieniu, na którem były obecne. Wypływa zagadnienie „przedstawienia scenicznego“, „sztuki dramatycznej“. Nauczyciel rzuca myśl: „Jeśli chcecie, możemy sobie sami takie „przedstawienie“ urządzić!“ — Propozycja zostaje przyjęta z entuzjazmem.

W dalszym ciągu dzieci stwierdzają, czego trzeba, by projekt zrealizować: więc przedewszystkiem temat jako treść sztuki (wybrano z wypisów ustęp pt. *In der Tabaktrafik* tj. „W trafice“). Po zapoznaniu się z treścią czytanki przerobiono ją na „sztukę dramatyczną“ o 4 aktach (ustnie). Przy tej sposobności zaznajomiły się dzieci z t. zw. mową pośrednią i bezpośrednią, opanowały cały szereg nowych pojęć, np. monopol państwowy, znaczki pocztowe, znaki obiegowe pieniężne itp., przyczem dzieci wykorzystały również i naszą obecność dla zapoznania się

z pieniędzmi polskiemi. Z dużym zapałem uprawiały odpowiednie ćwiczenia, celem wżycia się w sytuacje, dane w sztuce „samorodnej“ oraz właściwej ekspresji jej treść postawą, gestem i głosem. Dzieci opanowały też przy tej sposobności niektóre znaki pisarskie, jak dwukropek i cudzysłów. Wreszcie „sztukę“ zagrano! Wprawdzie nie było ani sceny, ani kostjumów itp., upiększeń, a jednak trzeba było widzieć, jak bardzo przeżywały dzieci ten moment, w którym miały możność zagrać „własny utwór sceniczny“.

Ćwiczenia językowe pisemne (na tablicy i na kartkach) jako też rachunki, które zkolei następowały, łączyły się bezpośrednio z głównym tematem. Nieomal od początku do końca miało się wrażenie, że nauczycielowi chodzi o to, by dzieci uczyły się nie dla nauki jako takiej, ale dlatego, by osiągnąć swój cel praktyczny, zrealizować przyjęty projekt (w danym wypadku wystawienie własnej „sztuki scenicznej“), słowem: nauka u dziecka nie ma być celem samym w sobie, ale środkiem do osiągnięcia pewnego celu praktycznego. I to się p. Walperowi udało świetnie.

A teraz jeszcze parę uwag o duchu klasy II. Dzieci pracowały nietylko z dużym zapałem, ale i w szybkiem tempie; pracowały dużo, a jakże swobodnie zarazem. Gdy trzeba było dziecku opuścić klasę na chwilę, czyniło to bez specjalnego zwracania się do nauczyciela, który wie, że może dzieciom bez obawy nadużycia pozostawić tę swobodę ruchów, która jest naprawdę duża w czasie lekcji. Sympatyczne przejawy uspołecznienia dzieci są na porządku dziennym (np. pomoc i pokazywanie pracy własnej innym współuczniom, okrzyki „brawo“ często nagradzają skuteczny wysiłek, zwłaszcza uczniów słabszych itp.). Stosunek nauczyciela do dziecka i naodwrót nie jest sztywny, i z pewnością długo zachowam w pamięci wzruszającą scenę, której byliśmy świadkami. Oto w czasie rozwiązywania pewnego zadania rachunkowego, trzech chłopców opuszcza na palcach swoje miejsca, zbliża się do nauczyciela, i prawie jednocześnie rozkoszna ta gromadka zawisła u jego szyi, szeptając do ucha rezultat już wcześniej od innych rozwiązanego zadania.

A umiały te dzieci rachować, skoro np. rozwiązywały takie zadania, w których trzeba było obliczyć cenę 100 znaczków pocztowych po 18 gr. i to w klasie II (Grundschule). Oczywiście, że należy to przypisać w dużej mierze wyjątkowym uzdolnieniom pedagoga tej miary, co p. Walper, który jest nietylko autorem podręcznej metodyki do nauki rachunków, ale jednocześnie wynalazcą specjalnej machiny do liczenia dla dzieci, łącznie z całym systemem oryginalnych liczmanów i obrazów liczbowych. Dodać należy, że i w klasie I liczy się do 100.

I jakkolwiek to, co nam pokazywano później w innych szkołach (w „Hauptschule“, w szkole specjalnej dla umysłowo-upośledzonych i w zawodowej szkole dokształcającej), moglibyśmy zobaczyć i u nas tu i ówdzie co najmniej nie w gorszej formie, to jednak trudno zaprzeczyć, że kolosalny jest rozmach, a zdecydowane, konsekwentne i ofiarne wysiłki tego bądź co bądź zubożałego po wojnie Wiednia, by nietylko ratować się przed grożącym mu upadkiem, ale przodować innym narodom jak dotąd przepychem, tak odtąd pracą.

Warszawa. Józef Fietz.

NOWE KSIĄŻKI.

Stefan Baley: *Psychologja wieku dojrzewania,* Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa 1931, str. 264. Cena zł 11,—

Zainteresowanie psychologją okresu dojrzewania wzrasta zagranicą i u nas. Lecz podczas gdy tam napotyka ono na poważne dzieła z tego zakresu psychologji, które je rozpowszechniają, pogłębiają i podnoszą, u nas mamy zaledwie kilka badań fragmentarycznych, odosobnionych. Nietylko psychologowie, lecz także wychowawcy bardzo przykro odczuwają ten brak w naszej literaturze psychologicznej.

Niezwykłą zasługę zdobył sobie autor *Psychologji wieku dojrzewania*, udostępniając w pierwszej tego rodzaju książce polskiej sferom naukowym i wychowawczym wyniki dotychczasowych badań nad psychiką „pokwitających“, wprowadzając nas na teren naogół nowy, a niezmiernie ciekawy i godny dalszych, gruntownych studjów. Książka prof. Baleya, jako pierwsza z tej dziedziny w naszej literaturze naukowej, z konieczności nosi charakter podręcznika, którego celem jest zapoznanie czytelnika z obecnym stanem wiedzy. Że ten pierwszy polski podręcznik psychologji dojrzewania — jak zobaczymy — jest dziełem o wysokich wartościach formalnych i treściowych, to tem bardziej podnosi zasługę jego autora. Czytając książkę prof. Baleya, ma się wrażenie ciągłego żywego kontaktu z poważnym, pełnym kultu dla nauki, uczonym, a zarazem troskliwym nauczycielem, który baczy pilnie, by czytelnik możliwie wszechstronnie oceniał i analizował zjawiska i teorje, o których mowa. Nieraz jakby z rozmysłem przytacza fragment pamiętnika młodzieży lub odpowiedzi na ankietę poto tylko, by wykazać, że sprawa bardziej zawiła, niż się wydaje. Subtelny krytycyzm i ostrożność w ocenie zarówno samych zjawisk psychicznych, jako też badań i teoryj, dotyczących wieku dojrzewania, nadają książce cechę ścisłości i wszechstronności, której brak dziełom dotychczasowym. Autor uwzględnia wszystkie ważniejsze badania i teorje, lecz nie hołduje żadnej bezwzględnie. Mógłby ktoś zarzucić, że w tej książce autor głównie krytykuje i syntetyzuje wyniki badaczy innych, sam zaś jest mało „twórczy“. Do pewnego stopnia zdanie to byłoby słuszne; autor sam to przewiduje i zarzut odpiera zgóry. Jedynie motywy społeczne bowiem skłoniły go do wcześniejszego wydania książki, niż zamierzał. Zasadniczo wolałby ją wydać później, kiedy będzie

mógł opierać się na bogatszym materjale z badań własnych; ze względu jednak na potrzebę tego dzieła w sferach naukowych i wychowawczych, postanowił wydać je w obecnej jego formie. Sądzę, że ta zmiana postanowienia zaskarbi autorowi dużo wdzięczności. Na podstawie przedmowy autora przypuszczam, że pracę tę, którą potraktował z takim pietyzmem i tak wielkim nakładem pracy, uważa raczej za wstęp do dalszych publikacyj, opartych na badaniach własnych. Może też wtedy więcej miejsca w cytatach udzieli młodzieży męskiej.

Brak miejsca w sprawozdaniu, mnogość i różnorodność kwestyj, poruszonych w dziele prof. Baleya, czynią dokładne podanie treści rzeczą niemożliwą. Muszę się zadowolić opisem jak najogólniejszym.

Chcąc dać zrozumiały obraz rozwoju, zmierzającego poprzez dziecięctwo i pokwitanie do adolescencji, zaczyna autor od opisu ostatniej fazy dziecięctwa. Stale uwzględnia rozwój właściwości psychicznych i fizycznych wraz z wzajemną ich współzależnością. Omawiając szerzej niektóre, napozór mniej ważne zjawiska, (np. ejdetyzm), chce wykazać, że badania nad niektóremi objawami wychodzą daleko poza ich obręb i stają się punktem wyjścia do badań i wyników pierwotnie niezamierzonych. Dzięki takim właśnie badaniom spostrzeżono, że ewolucja odbywa się nawet w takich funkcjach psychicznych, u których jej na pierwszy rzut oka nie widać. Każda dyspozycja ma swoje tempo i swój kres rozwoju (sfera wrażeń zmysłowych — a sfera uczuć i woli).

Druga część książki traktuje o samym okresie dojrzewania. Najpierw rozwój ilościowo-jakościowy fizyczny, potem psychiczny. Metodologiczną koniecznością staje się rozróżnienie między dojrzewaniem psychicznem płciowem a pozapłciowem. Płeć wyraża coraz dobitniej swe piętno na każdej niemal funkcji psychicznej; gdy tego brak, występuje infantylizm seksualny. Rozdział o „adoracji“ (prof. Szuman nazywa to „zadurzeniem“) polecić można szczególnej uwadze wychowawczyń młodzieży żeńskiej, które często widzą w tym objawie wyraźne zboczenie seksualne. Charakteryzując życie uczuciowe, rozpatruje autor wpierw stronę „formalną“ uczuć, rozróżniając cechy uczuć wogóle od cech, występujących w okresie dojrzewania (np. krańcowość, chwiejność, melancholja, bezprzedmiotowość, poza, „buffonada“). Cechą najbardziej może wyraźną w „latach cielęcych“ jest negatywny stosunek do otoczenia starszych, zwłaszcza tych, którym młodzież winna posłuszeństwo i szacunek niejako „a priori“. Adler uważa przekorę za „maskę“ słabości, lecz autor słusznie przestrzega, że nie zawsze tak być musi. Przekora sama zresztą przechodzi pewien rozwój. Rozważając stronę „treściową“ uczuć, wymienia autor dwa najważniejsze zespoły uczuć: zespół depresyjny i zespół samotności. Zespoły te ulegają szybkim przemianom. Samotność np. z czegoś negatywnego (wstręt do ludzi) może się stać czemś pozytywnem, swoistego rodzaju przeżyciem. Młodzież pokwitająca jest żądna przeżyć i wrażeń; lecz mając ograniczoną sferę działania w rzeczywistości, ucieka od niej i — „marzy“. Marzenia te mają charakter przeważnie życzeniowy i zjawiają się równocześnie, gdy dla dziecka zaistnieje „przyszłość“. Pobudką często bywa lektura, której treść młodzież z satysfakcją transponuje na osobę własną. Fantazja młodzieży, stwierdził autor, jest raczej pobudliwa niż oryginalna. (Wiemy, że popularnie sądzi się inaczej.) Funkcje intelektualne

czekają — zdaniem autora — na poważną i gruntowną pracę psychologów, gdyż dotychczas niemal zupełnie leżą odłogiem. Dla przykładu tylko podaje autor wyniki badań Zakładu Psychol. Wychowawczej Uniwersytetu Warsz. nad uwagą. Ciekawe są uwagi o „odkryciu jaźni", o przeżyciach religijnych i uczuciach społecznych (stosunek do nauczycieli, rodziców i społeczeństwa wogóle) w dalszych fazach dojrzewania. Ostatni rozdział mówi nam o typach dojrzewania. Inaczej dojrzewa dziecko z sfer „inteligentnych", inaczej z proletarjatu. Różnice zachodzą również u młodzieży wiejskiej i miejskiej, inaczej również dojrzewa młodzież plemion pierwotnych.

Kończąc swe uwagi na temat *Psychologji wieku dojrzewania*, zaznaczam, że pragnąłem tylko zwrócić na nią uwagę i zachęcić do przestudjowania tego zewszechmiar pożytecznego i wartościowego dzieła. Nietylko wychowawcy „zawodowi" lecz i rodzice znać je powinni. Czytać mogą je wszyscy, bo chociaż to książka ściśle naukowa, pisana jest z prostotą i, zdaje się, z tem nastawieniem autora, który chce „nauczyć". Życzyćby należało, aby dzieło to jak najprędzej zniknęło z półek księgarskich — a znalazło się w rękach wychowawców i tych, którym sprawy młodzieży leżą na sercu.

Józef Wachowski (Poznań).

*
* *

S. M. Studencki: *Jak obserwować dzieci*. Program obserwacyi systematycznych oraz wskazówki dla nauczycieli, rodziców i wychowawców. Nakładem „Naszej Księgarni" Warszawa. Str. 57. 1931 r. Cena zł 2,80.

Książeczka Studenckiego jest właściwie omówieniem i rozszerzeniem *Arkusza obserwacyjnego*, opracowanego przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznem im. Józefy Joteyko w Warszawie.

„Przedmowa" informuje czytelnika o historji tego najnowszego polskiego arkusza obserwacyjnego. W dziedzinie nowoczesnego ruchu pedagogicznego, naogół biorąc, kroczymy za pomysłami Zachodu niewolniczo, staramy się poprostu naśladować pomysły i kierunki pedagogiczne, przez reformatorów pedagogicznych podjęte. Oczywiście, że skutki niejednokrotnie są blade, a czasem kończą się fiaskiem. Wartościowym wyłomem z tego przeszczepiania reform obcych na grunt nasz jest praca wspomnianej Sekcji Psychologów nad własnym polskim arkuszem obserwacyjnym. Warto zdać sobie sprawę z drogi, jaką autorzy na wstępie swego zamierzenia obrali. „Polski arkusz obserwacyjny powinien, z jednej strony, oprzeć się na doświadczeniu krajów zachodnich, z drugiej strony, powinien być wytworem własnej myśli, a nie ślepem naśladownictwem obcych wzorów. Praca konstrukcyjna powinna być zatem poprzedzona przez gruntowną krytykę wszystkich dotychczasowych poczynań na tem polu. Uświadomienie sobie zasad budowy arkuszy obserwacyjnych różnych typów i przemyślenie ich zalet i braków było pierwszym etapem na drodze ku budowie nowego arkusza. Drugim etapem było sformułowanie pewnych ogólnych zasad budowy arkusza, trzecim etapem — budowa samego arkusza z uwzględnieniem potrzeb i właściwości środowiska, w którem ten arkusz będzie stosowany, wreszcie ostatnim etapem byłoby wypróbowanie arkusza przed jego ostatecznem wprowadzeniem z zasięgnięciem opinji nauczycielstwa."

W dalszej części autor, będący sam członkiem tej Sekcji, formułuje te ogólne zasady, na których podjęto budowę arkusza. Pierwszem kryterjum dobroci arkusza jest jego przydatność dla celu praktycznej obserwacji, drugiem — racjonalność jako narzędzia w ręku wychowawcy; celowość arkusza polega na tem, że chwyta te właściwości psychiki dziecka, które mają wartość dla diagnozy pedagogicznej, oraz na tem, że ujmuje duszę dziecka jako całość, jako strukturę. Arkusz przeznaczony jest dla nauczyciela szkoły powszechnej.

Pojęcie o budowie arkusza daje przegląd jego działów, które przytaczamy: Wygląd zewnętrzny i rozwój fizyczny, w komentarzu podział na typy według budowy; warunki domowe (rodzice, rodzeństwo, wychowanie domowe, wpływy dziedziczne, wpływy środowiska); stosunek do ludzi: a) do rodziców i rodzeństwa, b) do nauczyciela, c) do kolegów, d) do siebie samego; zainteresowania i dążenia; właściwości charakteru, usposobienia, temperamentu; właściwości umysłu; stosunek do pracy.

W budowie arkusza widoczne są wpływy psychologji indywidualnej Adlera, spotyka się też skłonność stosowania typologji dziecka (typy budowy, typy zachowania się: ekstrawertyk i introwertyk), niezaprzeczone zdobycze psychanalizy również znalazły swe odpowiedniki. Charakterystyczną cechą arkusza jest małe uwzględnienie sfery umysłowej dziecka. Nie jest to bynajmniej wadą, lecz raczej zaletą. Wszystkie dotychczasowe arkusze na pierwszym planie stawiały sferę umysłową, dochodząc do przesady, w trudnych wykresach i profilach. Zresztą arkusz, w którym uwzględniałoby się najwięcej właściwości umysłu, przystosowany byłby jedynie do poznania umysłu dziecka, czyli do nauczania. Arkusz omawiany ujmuje całą psychę dziecka, podkreśla przedewszystkiem jego dążenia, jest więc przystosowany i do wychowania. — Arkusz dzięki prostej budowie i łatwej przydatności jest najlepszym polskim arkuszem obserwacyjnym.

Książeczka Studenckiego wprowadza i objaśnia używanie arkusza. Winna też dojść do rąk każdego nauczyciela i pomóc mu w obserwacji i diagnozie pedagogicznej. S. R. (Nieszawa.)

*
* *

Stanisław Tync i Józef Gołąbek: *Czytanki polskie dla II oddziału szkoły powszechnej.* Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1931. Str. 143. Cena zł 2,60.

Nowe czytanki dla oddz. II należy powitać z radością. Wprawdzie *Spis podręczników szkolnych* wymienia sporą liczbę dozwolonych do użytku książek, ednak wiele z nich mogłoby już spokojnie zawędrować do muzeum jako bardzo zasłużone, lecz obecnie małowartościowe. Tem większą uwagę zwrócić trzeba na podręcznik nowy i zapytać, jakie nowe wartości wprowadza do istniejącej literatury?

Najistotniejszą i najbardziej nową wartością jest skupienie czytanek dokoła 10 zagadnień: dom rodzinny i szkoła, jesień, wioska, miasto, zima, dom rodzinny, zabawy dziecięce, wiosna, zwierzęta domowe, zwierzęta polne, lato — w świat! Umożliwia to w pewnym stopniu zrealizowanie modnej,

aczkolwiek niejednokrotnie płytko pojmowanej zasady koncentracji materjału nauczania.

Dobór czytanek jest nadzwyczaj staranny, chociaż zgóry wytknięte zagadnienia utrudniały pracę. Mimo tego autorowie zestawili 85 utworów, które nietylko że posiadają wielką wartość literacką, ale są dostosowane do poziomu umysłowego tego rocznika. Wprawdzie niektóre utwory mogą budzić zastrzeżenia, np. „Tydzień", „Śnieg". W pierwszym niepotrzebnie wskazany jest obraz bezcelowej pracy, w drugim pouczenia o ziemi i słońcu wydają mi się przedwczesne. Przy umiejętnej pracy i te utwory mogą jednak przynieść dzieciom korzyści. Z uznaniem trzeba podkreślić, iż dużo czytanek obfituje w onomatopeje, co dla dzieci ma wielką wartość, i że całość owiana jest duchem radości, swobody, uciechy — coś, jak *Szkoła radosna* Karin Michaelis.

Szata zewnętrzna książki jest bez zarzutu, tak samo druk i korekta. Pożytecznem uzupełnieniem *Czytanek* jest słowniczek ortograficzny. Umiejętnie wykorzystany, przyczyni się do podniesienia poziomu ortografji w szkole.

Dział ilustracyjny, bardzo ważny w niższych oddziałach, przedstawia się naogół słabo. Jeśli chodzi o ilustracje, przedstawiające sceny z życia, to zarzucić im trzeba brak wyrazistości, np. rycina na str. 35: kram. Co można z niej wyczytać? Chyba tylko tyle, że są 3 osoby i stragan. Co się w kramie sprzedaje, tego absolutnie powiedzieć nie można, gdyż widoczne są tylko kreski. Wprawdzie zaraz obok jest obrazek: „Precelek" — jako że w kramie sprzedaje się precelki. Ale przecież sprzedaje się też „chustki, wstążki, trąbki" itd. Gdyby przedmioty te zamieścić w pierwszej rycinie, obraz byłby dla dzieci pociągający, byłoby w nim życie.

Przypatrzmy się innej ilustracji, np. na str. 69: król! W bajce król siedzi na tronie, na ilustracji zaś siedzi na książce z bajkami. Tej sprzeczności nie da się wyjaśnić np. tem, że to ma znaczyć „król z bajki". Dla dzieci „król z bajki" to taki sam król, jak w rzeczywistości. Przecież przeznaczeniem bajki jest rozszerzanie świata myśli dziecka.*) czy więc nie lepiej dać królowi berło zamiast butelki i kielicha? Poza tem postać króla jest tak odarta z bajkowego piękna, że trudno się zgodzić, by to miał być „król z bajki". To może być dla dzieci błazen, ale nie król!

Drugi rodzaj ilustracyj — to rysunki, których zadaniem jest wyjaśnienie rzeczowe, np. tornister, słonecznik, tramwaj, gramofon, czepiec i in. Prawda, że rysunki takie są lepsze, aniżeli wyjaśnienia słowne, jednak jeśli nie dają obrazu, zbliżonego do rzeczywistości, można celowość ich zamieszczania bardzo poważnie zakwestjonować. Weźmy pod uwagę np. rysunek słonecznika. Czy dziecko, które nie widziało nigdy słonecznika, będzie miało obraz tej rośliny po rozpatrzeniu ilustracji na str. 18? Można z wielkiem prawdopodobieństwem powątpiewać. To samo możnaby powiedzieć o wielu innych podobnych rycinach. Poza tem zamieszczanie poszczególnych przedmiotów w oderwaniu jest błędne z psychologicznego punktu widzenia. Dziecko interesuje przedewszystkiem życie, ruch. Gdyby te same rysunki zamieścić w formie scen z życia, np. jak

*) Stefan Szuman: *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. — (*Szkoła powszechna*, zesz. I z roku 1928.)

Jędruś przygląda się słonecznikom, jak ludzie oglądają gramofony, wtedy obraz taki budziłby żywe zainteresowanie.

Rysunki, przedstawiające krajobrazy, pozostawiają też wiele do życzenia, np. obraz „naszej wioski" (str. 26) daje bardzo mało materjału do pogadanki; tak samo cegielnia (str. 28) i in. Charakterystyczne są ilustracje do czytanki: „Wesoła gonitwa" (str. 50). Najpierw jest obrazek, przedstawiający bawiące się dzieci, a następnie obraz ogrodu w porze zimowej. Tymczasem o wiele racjonalniej byłoby zamieszczenie jednego obrazka: ogród, w którym bawią się dzieci. Podobnych ilustracyj bez życia jest dużo — i to jest w mojem mniemaniu najbardziej ujemna strona działu ilustracyjnego *Czytanek*. Oczywiście są ilustracje, którym nic zarzucić nie można, jednak nie one nadają charakter książce. Pod względem więc ilustracyjnym *Czytanki* nie wnoszą nic nowego. W polskiej literaturze podręcznikowej są książki dla oddz. II, w których dział ten opracowany jest znacznie lepiej.

Powyższe uwagi nie wyczerpują kwestyj, które nasuwają się po przestudjowaniu *Czytanek*. Ze względu na brak miejsca poruszę tu jeszcze tylko jedną: kwestję nazwisk autorów. W *Czytankach* nazwiska autorów podane są w spisie, zamieszczonym na końcu książki. Jest to zgodne z panującym zwyczajem. Wartoby się jednak zastanowić, czy zwyczaj ten jest słuszny. Z doświadczenia wiem, że dzieci tego oddziału interesują się autorami i mają wśród nich swoich ulubionych. Zainteresowanie to należałoby wykorzystać i przez to dopomóc do zrealizowania chociaż w małym zakresie owego zbliżenia między autorem a dzieckiem, o czem tak serdecznie pisał Kaden Bandrowski *) Zamieszczanie nazwisk autorów jedynie w spisie utrudnia orjentację i nie budzi zainteresowania.

Pominąwszy dział ilustracyjny, bez cienia przesady można stwierdzić, iż *Czytanki* pp. Tynca i Gołąbka należą do najlepszych podręczników dla oddz. II i stanowią wielki krok naprzód w rozwoju środków pomocniczych do nauki języka ojczystego. Ukazanie się takiej książki pozwala żywić nadzieję, że wkrótce poprzez dobre wypisy dojdziemy do używania tylko tak nowoczesnych środków nauczania, jak pisemka i utwory w całości. St. Nowaczyk (Tuchola, Pom.)

* * *

Stanisław Tync i Józef Gołąbek: *Przewodnik metodyczny do Czytanek polskich dla II oddziału szkoły powszechnej.* Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1931. Str. 120. Cena zł 2,80.

Przewodnik, dostosowany ściśle do *Czytanek*, jest wielką pomocą w pracy nad zrealizowaniem celów nauczania języka polskiego w oddz. II. W części ogólnej omówione są najważniejsze problemy metodyczne. Cenne jest stwierdzenie, że „żywiołem dzieci tego wieku jest zabawa; ona zatem powinna zjawiać się często w pracy szkolnej tego oddziału; z niej nierzadko praca ta ma wyrastać; ona dostarczać winna materjału do ćwiczeń, ona niejednokrotnie nawet podsuwać może metodę tej pracy". — Dla tych, którzy w przymusie (nietylko wewnętrznym!) widzą jedyny środek dydaktyczny (!) i wychowawczy, pouczenie to jest aż nadto wyraźne!

---

* *Przyjaciel Szkoły*, nr. 1. rok 1931.

Bardzo silny nacisk kładą autorowie na ważność obserwacji obrazków. „Jest to wiadome — piszą — że nauczycielstwo, choć nawet często pojawiają się z jego łona żale na słabe i skąpe wyposażenie czytanek szkolnych w ilustracje, nie docenia ich wartości dydaktycznej. My, świadomi ich znaczenia, daliśmy w naszych *Czytankach* obfitość ilustracyj (ok. 100)". — Do słów autorów trzeba dodać, że nauczycielstwu chodzi o dobre ryciny, bo tylko dobra rycina może być należytym środkiem pomocniczym w nauczaniu. Tymczasem dział ilustracyjny *Czytanek* nie może, jak wskazałem już w innem miejscu, pod żadnym warunkiem zaspokoić wymagań nauczycielstwa.

W uwagach szczegółowych podane są dokładne i bardzo obszerne wskazówki, ak daną czytankę wykorzystać w nauczaniu. Autorowie zastrzegają się słusznie, że wskazówki pouczają, nie jak należy, lecz jak można przeprowadzić lekcje, podają nie jedyny, lecz jeden z wielu sposobów metodycznych. I z tego przedewszystkiem powodu *Przewodnik* może dać nauczycielowi nieocenione usługi w pracy szkolnej: uchroni od błędów, udoskonali metodę, zachęci do samodzielnych prób. Są to zaś wartości, na które musi zwrócić uwagę każdy dobry nauczyciel. St. Nowaczyk (Tuchola, Pom.)

*

* *

J. G. Thulin *Podręcznik gimnastyki.* Cz. III. Zeszyt 5: *Atlas gimnastyczny.* Tłum. J. M., przedmowa wiz. Sikorskiego. Kraków 1929. Nakładem Studjum Wychowania Fizycznego Uniw. Jagiel. Str. I—XXII i 1—132 + 6. Liczne ilustracje. Cena zł 10,—

W dążności do udoskonalania metody gimnastyki w ścisłej naturalnie tylko łączności z postępem wiedzy z jednej a doświadczeniami praktyków z drugiej strony postanowił dyr. gimnastycznego Instytutu południowo-szwedzkiego w Lund, J. G. Thulin, ułatwić nauczanie gimnastyki zapomocą metody obrazowej. Przedewszystkiem zaś chciał obrazami dokładniej ilustrować objaśnienia postaw i ruchów gimnastycznych w nowoczesnem nauczaniu gimnastyki. Zestawił więc w tym celu wszelakie ilustracje, porównał je z dotychczas od czasu Lingów już istniejącemi i wreszcie systematycznie opracował atlas całego zasobu ćwiczeń — jak sam w Przedmowie do I-wyd. *Atlasu* mówi — i opatrzył go tekstem. Zyskał w ten sposób w opracowanych przez siebie stosowanych obrazach ściennych materjał poglądowy, dostępny nietylko dla kierowników ćwiczeń cielesnych, ale także i dla samych ćwiczących według systemu szwedzkiego Linga tem więcej, że brał go z żywego modelu. Przedewszystkiem zestawił najbardziej typowe oraz najczęściej spotykane zarówno postawy, jak i ruchy (niema w jego *Atlasie* całego zasobu ruchów), by tą drogą „wskazywać nietyle samą formę postawy, ile najistotniejsze cechy ruchu lub też sposób jego wykonywania oraz przyczynić się częściowo do skrócenia i ułatwienia zrozumienia opisu danego ruchu a także do zapamiętania, gdyż daleko szybciej można sobie przypomnieć jakąś serję ruchów w programie lekcyjnym, przygotowanie do ćwiczenia, różne możliwości ruchu w jakiejś postawie wyjściowej itp., gdy przedstawione jest to rysunkiem a nie samym tylko słownym opisem".

Innemi słowy, *Atlas* wymieniony uczynił J. G. Thulin nieodrębną częścią składową swojego *Podręcznika gimnastyki*, a to jego Części III: Programy

lekcyjne, Zeszyty 1—4 (Lärobok i gymnastik. Del. III. Dagövninger h. 1—4), co też sam niedwuznacznie podkreśla, gdy mówi w przedmowie do II wydania, że „celem *Atlasu* było ułatwienie w posługiwaniu się programami lekcyjnemi, zawartemi w części III zesz. 2 dla mężczyzn, w III zesz. 3 dla kobiet i w III zesz. 4 dla dzieci wymienionego dopieroco *Podręcznika gimnastyki* i dlatego nie podał w *Atlasie* opisów ruchów.“

Sam tedy twórca tego klasycznego Atlasu, stanowiącego 5-y zeszyt III części słynnego jego dzieła, nie oddzielał go nigdy od „Podręcznika“. Dlatego też lepiejby było i za rzetelniejszą zasługę tak Studjum Wych. Fiz. Uniw. Jag. jak i tłumaczki możnaby poczytać szczęśliwą myśl spolszczenia przedewszystkiem zeszytów 1—4 przed zeszytem 5-ym. Trudno się mianowicie godzić na to, by sam *Atlas* jako taki „ułatwiał zrozumienie precyzji w postawach i ruchach oraz krytyczny dobór ćwiczeń korektywnych, rozszerzał zakres materjału ćwiczebnego o dynamicznej pracy mięśniowej i umacniał wiarę w wartość metody stosowanej w naszych szkołach“, jak tego chce wiz. Sikorski. Sam bowiem *Atlas* będzie to robił ale w rękach inteligentnego i światłego kierownika ćwiczeń cielesnych. Takiemu też będzie ułatwiał ich nauczania zapomocą metody obrazowej. Innemu nietylko nie przyniesie owych korzyści, ale nawet zmanieruje go do pewnego stopnia i onieśmieli, a to z powodu braku tej swojej istoty tj. opisu ruchów. Nie do wszystkich bowiem ludzi przemawiają ilustracje w należyty sposób, choćby nawet najdoskonalsze i choćby zestawione były — jak w naszym *Atlasie* — we wzory lekcyj, jeśli niema obok nich teoretycznego ich uzasadnienia, tem więcej jeszcze, gdy się spotyka tu w *Atlasie* obok szkolnych tj. zwykłych wzorów lekcyj takie odrębne dla mężczyzn i kobiet, które Thulin nazywa „Motionsdagäwning“, a które mają swoje specjalne cele, bo mają za zadanie zachowywać ruchliwość, a więc sprawność cielesną a także psychiczny wpływ ćwiczeń. Za zasługę też tłumaczce J. M., nestorce i niezmordowanej propagatorce systemu Linga w Polsce od 1894 r., należy poczytać opatrzenie owych „Motionsdagäwning“ własnym przypiskiem, wyjaśniającym istotę zawartych teraz ilustracyj do dalszych 3-ech lekcyj. Bez niej dla braku odnośnego tekstu trudnoby przyszło je rozumieć.

Dobrze się stało, że dodano do *Atlasu* jako osobną broszurkę tzw. „Mianownictwo gimnastyczne“ do zasobu ćwiczeń, zestawionego w małych sylwetach str. VIII—XXII, oraz że ugrupowano przykłady gimnastycznych postaw ruchów poprawnych i wadliwych w 100 planszach od str. 1—56 według plansz, stronic a także części ciała.

Do usterek wydawnictwa zaliczyć można: niezaznaczenie na str. 1 wielkiego B — na str. XI winno być: „Klęki (fig. 118—121“ a nie „fig. 118—128“ — umieszczenie przypisku, zaznaczonego na str. XIV na następnej XV — na str. XXI winno być: („fig. 366, 367“) a nie („fig. 866, 367“) — brak oznaczenia na str. XXI ostatniego rysunku cyfrą „366“ — umieszczenie przypisku do str. 125 już na str. 124 — nieponumerowanie stronic od 132-ej — wreszcie niezaznaczenie, iż „Zasób ćwiczeń gimnastycznych“ na str. VIII—XXII, z wyjątkiem umieszczonych na str. XIV pod 2) Ćwiczeń równoważnych i pod 3) Chodów, umieścił już wiz. Sikorski w I wyd. I-szej Cz. swojej *Gimnastyki* w 1927 r. i że

opatrzył go wydanem teraz we wspomnianej osobnej broszurce „Mianownictwem (terminologją) gimnastycznem".

Skoro atoli wbrew zasadniczych intencyj autora rzecz nasza ukazała się i to nadzwyczaj starannie wykonana i wydana, na miejscu będzie podkreślić dobre intencje zarówno Studjum Wych. Fiz. Uniw. Jag., jak i tłumaczki, a mianowicie chęć przysłużenia się sprawie należytego przygotowywania się kierowników ćwiczeń cielesnych do tak wzniosłego zadania, jakim jest wychowywanie zwłaszcza młodzieży wzrastającej, które sami na swoje barki przyjęli, a na wyniki którego czeka całe społeczeństwo, czeka Ojczyzna nasza. Trzeba tylko, by nietylko specjaliści-kierownicy ćwiczeń cielesnych, ale także szerokie warstwy zwłaszcza nauczycielstwa szkół powszechnych, na którego barkach spoczywa bodaj że najważniejsza część tego wychowania fizycznego, zrozumiały te wzniosłe idee i intencje. Feliks Fidziński (Kraków).

*
* *

Dr. med. Leopold Brennejsen: *Hygjena zębów i jamy ustnej*. Warszawa 1930. Str. 53.

Wobec postępu i rozwoju higjeny szkolnej wymaga się obecnie i od nauczyciela dokładnej znajomości w tej dziedzinie, a jedną z najważniejszych jest znajomość higjeny jamy ustnej i zębów zwłaszcza, że stan uzębienia u dzieci szkolnych jest u nas bardzo często opłakany i właśnie szkoła powinna z tem walczyć, tem bardziej, że dotąd panują u nas jeszcze rozmaite stare przesądy np. co do leczenia zębów mlecznych, sposobów czyszczenia zębów itp. Kto chce zaznajomić się z temi najnowszemi zapatrywaniami na tem polu, może to łatwo uczynić, przeczytawszy powyższą rozprawę dr. B., która ukazała się obecnie w trzeciem uzupełnionem wydaniu, podając wskazówki do należytego utrzymania jamy ustnej w celu zopobiegania chorobom, powstającym na tle zakażenia ustnego. Broszura ta ukazała się jako wydawnictwo Ministerstwa Zdrowia Publicznego swego czasu w 6 tysiącach egzemplarzy, a obecnie wyszła znowu znacznie rozszerzona. Omawia w niej autor najpierw ogólnie zęby jako organ trawienia, dalej stosunek wzajemny szczęk czyli zgryz, rozwój i zużywanie się zębów, zmiany chorobowe tychże, zakażenie ustne, osady, kamień zębowy, zmiany zabarwienia jako też ważne, zwłaszcza w szkole ze względu na gruźlicę t. zw. zakażenie kropelkowe, to jest rozsiewanie drobnoustrojów kropelkami śliny podczas mowy, kaszlu, krzyku itp. Bardzo ważny jest rozdział o oczyszczaniu jamy ustnej, a więc o szczoteczkach do zębów, wykałaczkach sposobach czyszczenia zębów proszkami i pastami, dalej traktowanie jamy ustne u dzieci i chorych, wytwarzanie odporności w zębach względem próchnicy a wreszcie o leczeniu zębów i zębach sztucznych. Pracę swą kończy autor następującą odezwą: „Każdemu, kto już przeczytał moją higjenę i zastosował się do zawartych w niej rad i wskazówek, zalecam gorąco, by dał ją do przeczytania wszystkim swoim znajomym, by to wpłynęło na to, aby jamę ustną utrzymywali w porządku, tą bowiem jedynie drogą można zmniejszyć grożące ze strony otoczenia niebezpieczeństwo zakażenia kropelkowego, które w szerzeniu się wielu poważnych chorób, a zwłaszcza gruźlicy, odgrywa decydującą rolę."

Dr. Adolf Klęsk (Kraków).

PRZEGLĄD CZASOPISM.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okaz. wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, ul. Świętokrzyska 18).

Serja XX (kwiecień 1931). Nowogródek: Fara na tle krajobrazu. Rynek. Ruiny zamku. — Tuhanowicze: Altana Mickiewicza. — Switeź: Dwór w Czombrowie, domniemane Soplicowo. — Mir: Ruiny zamku. — Nieśwież: Fragment zamku ks. Radziwiłłów. — Mikroskop, aparat do mikrofotografji i mikrofotografja. — Budowa wewnętrzna roślin. — Życie w kropli wody. — Życie w stawie. — Budowa pszczoły (robotnicy) i jej pasorzyty. — Owady i ich anatomja — Robaki pasorzytnicze. — Tkanki ciała człowieka.

Serja XXI (maj 1931). Bociany. — Kurka wodna. — Tarcie drzewa. — Wspomnienie z mego dzieciństwa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 2 (1 kwietnia 1931). *W. Rubczyński* O czynnikach zespolenia, nauczania, i podnoszenia. — *L. Jaxa Bykowski* Antropologja pedagogiczna w Polsce. — *J. Pieter* Twórczość pedagogiczna J. Dewey'a.

MIESIĘCZNIK KATECH. I WYCH. (Lwów, ul. Dąbrowskiego 11).

Nr. 4 (kwiecień 1931). *Ks. W. Orzech* Udział młodzieży w życiu liturgicznem Kościoła. — *Ks. K. Thullie* Liturgiczne uczestniczenie we Mszy św. — *Ks. T. Wąsik* Wytwarzanie szkodliwego nastroju.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Świeżego 7).

Nr. 5 (maj 1931). *S. Stendig* Problem wychowania w rodzinie na trybunie narodów. — *K. Gunka* Nauczanie koncentracyjne. — *Z. Rześnikówna* Dzisiejsza kultura i wpływ jej na sprawę nauczania fizyki. — *A. Miętka* Szkoły doświadczalne w Hamburgu.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr. 2 (1931). *Z. Mysłakowski* Wychowanie państwowe a narodowe. — *J. Enderówna* Sprawy szkolnictwa w Królestwie polskiem w dobie powstania listopadowego. — *K. Sołtysik* Na marginesie artykułu Wł. Szyszkowskiego pt. Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych. — *A. Hłasko-Pawlicowa* Zagadnienie tła światowego przy nauce o Polsce współczesnej.

MUZYKA W SZKOLE (Katowice, ul. Reymonta 6).

Nr. 5 (maj 1931). *K. Hławiczka* Umuzykalnienie lekcyj. — *J. Kwalwasser* Testy muzykalności. — *St. Zetowski* Adam Mickiewicz kompozytorem. — *R. Gnus* Audycja poświęcona Chopinowi. — *K. Hławiczka* Opracowanie gam metodą Tonic-Solfa. — *Z. Krywultówna* Lekcja w kl. II.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15).

Nr. 4 (kwiecień 1931). *K. Nowak* Matki i Ojcowie! Dzieci Wasze są tem, czem je mieć chcecie.

NEOFILOLOG (Warszawa, ul. Chłodna 5 m. 9).

Nr. 2 (kwiecień 1931). *R. Dyboski* Język angielski jako język światowy. — *Esce* Cele i warunki nauki języka niemieckiego w szkole powszechnej. — *W. Preisner* O podawaniu wymowy wyrazów obcych w polskich podręcznikach szkolnych.

OŚWIATA i WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 23).

Nr. 4 (kwiecień 1931). *I. K.* Gimnazjum sanatoryjne. — *J. Enderówna* Szkoła Waldorfska. — *J. Chałasiński* Autobiografje jako źródło badań nad zachowaniem się społecznem. — *R. Wex* Dzisiejsze szkolnictwo węgierskie w zarysie. (C. d.)

Nr 5 (maj 1931). *A. Nowak* Wydatki na oświatę w Polsce. — *St. Kopczyński* Higjena szkolna i wychowanie fizyczne na posiedzeniach lekarzy szkolnych w Min. W. R. i O. P. w latach 1920—1930. — *M. Dzierzbicka* Nauczyciel a radjo. — *R. Wex* Dzisiejsze szkolnictwo węgierskie w zarysie. (Dok.)

PARAMETR (Warszawa, ul. Koszykowa 31—5).
Nr. 2-3 (luty-marzec 1931.) *A. Stala* Monograficzne opracowanie liczby 6. — *W. Krasiński* Tabliczka mianowników. — *F. Staniszewski* Przygotowanie uczniów do nauki o liczbach ogólnych. — *M. Hornowski* Tematy maturalne z matematyki w r. 1930 — *W. Wilkosz* O teorji dowodu. — *J. Sleszyński* Cytata: O trudności badań matematycznych.

PEDAGOGJUM (Kraków, ul. Straszewskiego 22 II).
Nr. 4 (kwiecień 1931). *K. Chmielewski* W sprawie nauki o Polsce współczesnej w seminarjach nauczycielskich. — *St. Wolfsthal* Bajka i prawda o samodzielności. — *J. Królińska* Kurs polonistyczny nauczycieli seminarjów naucz. Okr. Szk. Lwowskiego. — *Aem.* Zjazd Sekcyj Seminaryjnych w Katowicach.
Nr. 5-6 (maj-czerwiec 1931). *A. Warczak* O organizacji pracowni psychologicznej w zakładach kształcenia nauczycieli. — *W. Trexler* Egzamin psycholologiczny jako część składowa egzaminu wstępnego do seminarjum naucz. — *J. Sułkowski* O duszy wychowawcy i kształceniu nauczycieli.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, plac Kanoniczny 4).
Nr 8 (kwiecień 1931). W obronie szkoły i nauczycielstwa. — *L. Rogowska* Praca domowa ucznia. — *I. Bernstein* Zmysł krytyczny jako funkcja inteligencji.
Nr 9 (maj 1931). *I. Bernstein* Psychologja wieku dojrzewania. — Platon i Arystoteles jako teoretycy wychowania. — Zagadnienia z dziedziny wychowania fizycznego.

POLONISTA (Warszawa, ul. Nowy Świat 23—25).
Nr IV (maj 1931). *A. Kopczewska* W poszukiwaniu nowego programu. — *J. Gołąbek* Opracowanie bajki: „Pies i wilk" metodą szkoły pracy. — *J. Fitowska* Przykładowa lekcja z gramatyki. — *R. Zawiliński* Poprawianie wypracowań piśmiennych.

PORADNIK JĘZYKOWY (Kraków, ul. Podwale 7 II).
Nr. 5 (maj 1931) *J. Rzewnicki* Prasa a język. — *A. A. Kryński* Drzewo i drewno. — Zapytania i odpowiedzi. — Na gorącym uczynku. — Terminologja i styl zawodowy. — *K. Król* Kilka słów o przyimku *o*. — Streszczenie i tezy odczytu K. Irzykowskiego pt. „Istota błędu językowego."

PRACA SZKOLNA (Warszawa, ul. Marszałkowska 123).
Nr. 4 (kwiecień 1931). *G. Jampoler* Samokształcenie encyklopedyczne, specjalne i uniwersalne. — *E. Zdziarska* Zainteresowanie a uzdolnienie. — *T. Filipowicz* Jak uczyć gramatyki polskiej. (Dok.) — *N. Gąsiorowska* Najnowsze prądy nauczania w szkolnictwie Z. S. S. R. (Dok.) — *Fr. Gościej* Lekcja geografji w oddziale V.
Nr. 5 (maj 1931). *J. Skarzyńska* Jak uczyć metodą projektów. — *M. Lichtschein* Nauczanie w szkołach mieszanych. — *J. Sikora* Tematy lekcji o chemji. — Sprawozdania i oceny. — Przegląd czasopism.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).
Nr. 13 (25 kwietnia 1931). *E. Bernhaut* Nowe próby metodyczne w nauce historji.
Nr. 19 (6 czerwca 1931). *B. Suchodolski* „Zasady nauczania" i „sztuka wychowania" (II). — *T. Bornholz* Zagadnienie aktualizacji pracy szkolnej. — *J. Hełm-Pirgowa* Przed ostateczną klasyfikacją.
Nr. 20 (13 czerwca 1931). *B. Suchodolski* Wychowanie obyw.-państwowe.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr 569 (maj 1931). *W. Tworkowski* Spór o naturę prawną Ligi Narodów. — *St. Micewicz* Pomoc techniki w procesach przemiany i krążenia materji. *S. Podoleński* Dlaczego chcą nam narzucić rozwody. (Dok). — *H. Kownacka* Rozwój szkolnictwa katolickiego w Stanach Zjedn. — *Taż.* Największa uczelnia w świecie.

Nr. 570 (czerwiec 1931). *W. Tworkowski* Spór o naturę prawną Ligi Narodów. — *J. Urban* Zatargi o akcję katolicką we Włoszech. — Rewolucja i Kościół w Hiszpanji.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12b).

Nr. 4 (kwiecień 1931). *T. Szczurkiewicz* Psychologja iluzyj. — *M. Wachowski* Istota oświaty pozaszkolnej.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Wspólna 81).

Nr. 1 (styczeń marzec 1931). *B. Biegeleisen* O wartości diagnostycznej badania psychotechnicznego. — *S. Studencki* Monografja testu, deseczki do badania inteligencji praktycznej. — *P. Macewicz* Higjena pracy biurowej.

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI (Tomaszów Mazowiecki skr. p. 35).

Nr. 2 (marzec kwiecień 1931). *K. Homolacs* Zasady ćwiczeń rysunkowych w szkołach ogólnokształcących. — *Cz. Karp* Regjonalizm a nauka robót ręcznych i rysunki. — *L. Tyrowicz* Linoleoryt w szkole średniej. — *H. Policht* Nauczanie rysunku w najniższych oddziała h szkół powsz. (C. d.) — *M Rudzińska* Roboty kobiece w szkołach żeńskich zagranicą. (C. d,) — *M. Bereśniewiczowa* Nauka kroju i szycia w szkołach powsz. (C. d.)

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny 29).

Nr. 4 (kwiecień 1931). *M. Orłow* Szkoła twórcza Sokratesa. — *M. Friedländer* Praca młodzieży w szkole i w domu. (Dok.) — *A. Jakiel* Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich. — *S. Stendig* Z kongresu wychowania rodzinnego. — *S. Somorowski* II-gi Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego. — *A. Brossowa* Z włoskiej literatury pedagogicznej.

Nr. 5 (maj 1931). *S. Stendig* Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologji wychowania. — *A. Jakiel* Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich. (Dok.) — *W. Mak* Akademje Pedagogiczne w Prusiech. — *K. Stattlerówna* Zjazd Nauczycieli W. K. N. w Warszawie.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 4 (kwiecień 1931). *Ks. K. Mazurkiewicz* Znaczenie ideałów w samowychowaniu. — *Ryczakowicz* O typach dzieci trudnych do prowadzenia. — *B. Kiełbiński* Modelarstwo lotnicze w szkole. — *St. Owczarek* Psychologiczne podstawy twórczości rysunkowej dziecka.

Nr. 5 (maj 1931). *M. Górecka* O polski ideał wychowania. — *W. Rogalczyk* Kilka uwag o wiedeńskiej reformie szkolnej. — *S. Mackiewiczówna* Sylwetki dzięci moralnie upośledzonych.

WYCHOWAWCA (Warszawa, ul. Hipoteczna 5).

Nr. 1 (styczeń-luty 1931). *J. Korczak* Internat a szkoła. — *A. Kamiński* Próba mierzenia wyników nauki szkolnej młodzieży internatowej. — *E. Lublinerowa* Wady i braki charakteru dziecięcego.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Łęgska 20).

Nr. 5 (maj 1931). *K. Banszel* Wielka dydaktyka. (C. d.) — *St. Nowaczyk* Nauczanie historji w szkole powszechnej. Oddział IV. (C. d.) — Udział wojsk polskich w wojnie powszechnej. (Lekcja historji w oddziale IV.) — *F. Staniszewski* Układanie równań z jedną niewiadomą. — *S. Racinowski* Zeszyt szkolny — kondensator pracy ucznia. — *F. Gościej* Zaznajomienie z warstwicami. — *W. Nowicki* Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Odz. IV. (C. d.) — *W. Choma* Czego nauczyć nas może zwiedzanie szkół wiedeńskich?

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

PIERWSZY KONGRES PEDAGOGICZNY SŁOWIAŃSKI odbędzie się staraniem Słowiańskiej Federacji Związków Nauczycielskich i Polskiej Sekcji Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Warszawie w czasie od 1 do 5 lipca rb.

Stolica Polski słusznie stanęła w roli gospodarza zjednoczonego ruchu pedagogicznego słowiańskiego, którego inicjatorami byli polscy pedagogowie, i którego kolebką był słowiański zjazd w Poznaniu.

Celem Kongresu jest: 1) zobrazowanie obecnego stanu szkolnictwa oraz realizacji zasad nowego wychowania w poszczególnych krajach słowiańskich; 2) omówienie zagadnień pedagogicznych, szczególnie ważnych dla krajów słowiańskich; 3) rozpatrzenie projektu utworzenia stałej słowiańskiej centrali dla spraw nowego wychowania; 4) porozumiewanie się w sprawie udziału pedagogów krajów słowiańskich w międzynarodowym ruchu na polu nowego wychowania.

Protektorat nad Kongresem objęli posłowie nadzwyczajni i ministrowie pełnomocni Czechosłowacji, Bułgarji i Jugosławji. Z ramienia rządu polskiego p. minister W. R. i O. P. dr. Sławomir Czerwiński.

Program Kongresu obejmuje: 1 VII. Otwarcie Kongresu. Wybór Prezydjum. Powitania. Wieczorem zebranie towarzyskie. 2 VII. Zebranie plenarne. Referaty: dyr. Stefan Drzewiecki: „Obecny stan szkolnictwa w krajach słowiańskich"; prof. Katzaroff: „Dążenie reformatorskie w krajach słowiańskich"; prof. Velensky: „Szkoły nowego typu na terenie Republiki Czechosłowackiej"; dyr. Yowanovitch: „Szkoła twórcza a życie".

Obrady w sekcjach: I. Współdziałanie krajów słowiańskich na polu nowego wychowania. II. Zagadnienie oświaty pozaszkolnej. III. Praca oświatowa na wsi. Bankiet.

3 VII. Obrady w Sekcjach. Drugie zebranie plenarne: poseł. Wawrzynowski: Współdziałanie Słowian: Istota, cel i środki współpracy pedagogicznej. Zreasumowanie prac Kongresu. Przemówienia przedstawicieli poszczególnych krajów słowiańskich. 4 VII i 5 VII. Zwiedzanie instytucyj oświatowych w Warszawie i wspólna wycieczka do Łowicza.

Obrady Kongresu odbywać się będą w gmachu gimnazjum imienia Królowej Jadwigi — al. Ujazdowska 40. Biuro Kongresu do dnia 28 VI rb. mieści się, Warszawa, ul. Daniłowiczowska 1, a od 28 VI rb. w lokalu gimnazjum imienia Królowej Jadwigi.

TRZECI MIĘDZYNARODOWY KURS ESPERANTO. Miedzynarodowy Kongres Esperantystów w Krakowie poprzedzi w czasie od 20 VII do 1 VIII br. kurs języka międzynarodowego esperanto, pod kierownictwem znanego pedagoga księdza Andrzeja Cze.

Kurs ma na celu przygotowanie nauczycieli do nauczania tego języka. Mogą w nim wziąć udział zarówno ci, którzy znają esperanto, jak i ci, którzy pragną się go nauczyć.

Poza nauką odbędzie się szereg wycieczek po zabytkach Krakowa.

Opłata za kurs wynosi 20 zł. Pieniądze należy przesyłać pod adresem: 23 Kongres Esperantystów w Krakowie, ul. Lubicz 34. na konto P. K. O. Nr. 410 975, z dopiskiem „opłata za kurs". Zgłoszenia i informacje pod powyższym adresem.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

Dr. F. Burdecki; *Tajemnice Marsa*. Bibljoteka Iskier, 8⁰, str. 184. Cena zł 5,60.

Nowa książka dra Burdeckiego daje nam barwny opis badań planety Marsa, naszego sąsiada w systemie planetarnym. Jeżeli już w pierwszych swych książkach młody autor wykazał niepospolity talent popularyzacyjny, *Tajemnice Marsa* stanowią niewątpliwie nowy krok naprzód na drodze do umiejętnego udostępnienia najszerszym warstwom społeczeństwa ostatnich zdobyczy nauki.

Autor rysuje portret planety Marsa, rozpoczynając od najdawniejszych badań astronomów i kończąc na obserwacjach, dokonanych w roku 1929. Tajemnicze kanały, pory roku, wogóle wszystkie stosunki kosmiczne panujące na naszym sąsiedzie zostały sumiennie i wszechstronnie omówione.

Brak jakichkolwiek formuł matematycznych, styl lekki, potoczysty opis utrzymany często w tonie żartobliwym, czynią z tej książki popularno-naukowej najlepszą lekturę dla tych, którzy chcieliby, nie narażając się na prędkie znużenie umysłu, odpoczywając po pracy, rozkoszować się równocześnie zdobyczami nauki.

Książka poprzedzona jest przedmową prof. dr. Kamieńskiego, dyrektora Obserwatorjum Astronomicznego w Warszawie.

M. ARCT, WARSZAWA.

Dr. Jan Gadomski i dr. Eugenjusz Rybka: *Kosmografja*. Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich i dla szkół akademickich. Z 93 ryc. Str. 240. Cena w brosz. zł 9,60.

Treścią książki jest skondensowana i udostępniona dla mniej przygotowanych wiedza astronomiczna. Autorzy prowadzą wykład w sposób jasny i zwięzły, a jednocześnie ożywiają konieczną suchość matematyczną przedmiotu licznemi wiadomościami z dziedziny najnowszych odkryć astronomicznych. Książka ta jest nowością w swoim zakresie, gdyż od dłuższego czasu dawał się zauważyć brak podręcznika kosmografji szkolnej. Liczne i dokładne ilustracje przyczyniają się do uprzystępnienia przedmiotu i ułatwią napewno pracę uczniowi.

Tematy maturalne w szkołach średnich, zebrane przez Stowarzyszenie Dyrektorów szkół średnich państwowych ze wszystkich przedmiotów. Tom IV za rok 1930. Stron 88, rok 1931. Cena w brosz. zł 4,50.

Książka zawiera tematy maturalne w zakresie wszystkich przedmiotów, ułożone według kuratorjów. Zbiór ten służyć ma nauczycielstwu jako materjał orjentacyjny w zakresie poziomu i charakteru piśmiennych egzaminów dojrzałości w polskich szkołach średnich; uczniom zaś — jako niezmiernie pożyteczna, a nawet prawie niezbędna pomoc podczas przygotowywania się do egzaminów maturalnych.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Aleksander Litwin: *Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych*. Str. 51. Cena zł 2,50.

W pierwszych rozdziałach omawia autor znaczenie i cele, oraz rodzaje i charakter tego egzaminu. Rozdział trzeci omawia program wymagań, więc wiadomości z psychologji dziecka, organizację pracy wychowawczej i nauczania, zasady higjeny szkolnej, ustawodawstwo szkolne, nowe kierunki pedagogiczne.

Rozdział czwarty, najobszerniejszy, poświęcił autor przygotowaniu do egzaminu. W zakończeniu omawia stosunek zakładów kształcenia nauczycieli do egzaminu praktycznego i podaje spis podręczników i książek do lektury podstawowej i uzupełniającej — w dodatku wreszcie przytacza w całości przepisy ministerjalne o egzaminie praktycznym.

W ten sposób skonstruowana jest książka Litwina niezbędną dla każdego nauczyciela, przygotowującego się do egzaminu praktycznego w szkole powszechnej.

Dr. Józef Reiss: *Historja muzyki w zarysie*. Cena zł 20,—.

Ukazało się nowe, trzecie zkolei wydanie niniejszej wartościowej książki.

Nowe to wydanie uległo tak daleko idącym zmianom, że zjawia się jako nowa niemal praca, obejmująca przeszło 700 stronic dużego formatu, tj. dziesięć arkuszy więcej, niż wydania poprzednie.

Książka dr. Reissa ma słusznie już ustaloną opinję, jako wyczerpujący, doprowadzony do ostatniej chwili, podręcznik dziejów muzyki, zestawiający w sposób rzeczowy i stylistycznie prosty najistotniejsze, najważniejsze wiadomości ze swego zakresu.

Podręcznik pojęty jest zupełnie nowocześnie, prócz wyczerpującego a treściwego zarysu dziejów muzyki i przewijających się w tych dziejach prądów i systematów, przynosi mocno narysowane tło socjologiczne, uwzględniając związek rozwoju muzyki z kulturą ogólną i prądem życia.

Historja muzyki Reissa, nieodzowna w rękach polonisty, neofilologa i historyka, jest także doskonałym podręcznikiem dla uczniów wyższych klas gimnazjalnych, gdyż szczególnie obszernie uwzględnia muzykę rodzimą, nie pomijając z nowszych twórców żadnego wybitniejszego nazwiska. Z tego też względu winna zainteresować szersze koła czytelników.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

J. Calvet: *O twórczości i krytyce katolickiej*. Z przedmową Artura Górskiego. Cena zł 6,—.

Zdawałoby się, ze zadanie krytyka jest proste: ma on podnosić wartość estetyczną i moralną utworu, a wytykać zawarte w nim błędy formalne i rzeczowe.

W istocie ocena przedmiotowa jest znacznie trudniejsza, wymaga bowiem szeregu warunków wstępnych, wśród których znajomość przedmiotu i dobra wola bez domieszki jakichkolwiek uprzedzeń, zajmują miejsce naczelne.

Książka Calveta wnosi nowy problem do krytyki literackiej: sumienia, odpowiedzialności moralnej krytyka wobec autora, dzieła i społeczeństwa. Ze szczególnym naciskiem pisarz francuski zaznacza niedopuszczalność w krytyce anatemy, tj. osławiania autora jako religijnie nieprawomyślnego, co nie wchodzi w zakres obowiązków krytyka. Rzecz skreślona jest piórem lekkiem, nieco sarkastycznem, a mimo to porusza tyle zagadnień żywotnych i na naszym gruncie aktualnych, że czyta się ją z prawdziwą przyjemnością.

WYD. TOW. SZKOŁY LUDOWEJ, KRAKÓW — LWÓW.

Wacław Sobieski: *Historja Polski*. Str. 300. Cena zł 5,—.

Już od dłuższego czasu dawała się odczuwać potrzeba historji polskiej, napisanej wprawdzie popularnie i obliczonej na użytek szerokich sfer społeczeństwa, ale opartej na ścisłych i najnowszych badaniach naukowych.

Napisania takiej książki podjął się jeden z najznakomitszych historyków doby obecnej, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Wacław Sobieski. Książka napisana pięknym i obrazowym językiem, daje dokładny pogląd na całokształt dziejów Polski od zarania naszej historji, aż do chwil ostatnich

BIBLJOTEKA RELIGIJNA, LWÓW

X. dr. Karol Wilk: *Św. Antoni z Padwy*. Jego życie, twórczość i chwała pośmiertna. 1931. Str. 200 i 7 ilustracyj. Cena zł 3,—.

Pracę swoją o św. Antonim oparł autor na zachowanych do dzisiaj zapiskach o życiu Świętego, pisanych za jego życia lub niedługo po jego śmierci, Na podstawie tych zapisków stara się on odtworzyć postać świętego, jego młodość, życie klasztorne, pracę publiczną i chwałę pośmiertną. Książka ma charakter poważny, naukowy, ale zarazem przedstawia życie i pracę świętego przystępnie. Jest to, o ile wiemy, pierwszy naukowy życiorys św. Antoniego w języku polskim.

WYD. „RYCERZA NIEPOKALANEJ", NIEPOKALANOWO.

Ułomki z życia O. Wenantego Katarzyńca, franciszkanina, zebrane przez ś. p. O. Alfonsa Kolbe, Stron 127. Cena zł 1,—.

Książka ta, o treści budującej, nie przeciążonej jednak wcale suchemi wywodami ani moralizatorstwem, jest jasnem odbiciem pięknej duszy tego wyjątkowej cnoty kapłana - zakonnika. Styl autora odznacza się naturalną lekkością i barwnością, które to zalety sprawiają, iż cały życiorys czyta się jednym tchem.

Z życiorysem tym, zgasłego przed 10-ciu laty w opinji świętości młodego nauczyciela a potem zakonnika i kapłana, powinna zaznajomić się przedewszystkiem młodzież.